



JÚLIO CÉSAR DA SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR
RURAL: PRÁTICAS E DESAFIOS NAS ESCOLAS DO CAMPO
DE UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS-MG
2026**

JÚLIO CÉSAR DA SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR RURAL: PRÁTICAS
E DESAFIOS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL
DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira
Orientador

LAVRAS-MG
2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Júlio César da.

Educação Física Inclusiva no contexto escolar rural : práticas e desafios nas
escolas do campo de uma superintendência regional de Minas Gerais / Júlio César
da Silva. - 2026.

199 p. : il.

Orientador: Rubens Antonio Gurgel Vieira

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Educação do Campo. 2. Educação Física. 3. Inclusão escolar. 4. Políticas públicas
educacionais. 5. Formação de professores. I. Vieira, Rubens Antonio Gurgel . II.
Universidade Federal de Lavras. III. Título.

JÚLIO CÉSAR DA SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR RURAL: PRÁTICAS
E DESAFIOS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL
DE MINAS GERAIS**

**INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION IN THE RURAL SCHOOL CONTEXT:
PRACTICES AND CHALLENGES APPLICABILITY IN RURAL SCHOOLS OF A
REGIONAL SUPERINTENDENCE IN MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de fevereiro de 2026

Prof.(a) Dr(a). Lucas Guedes Vilas Boas

Prof.(a) Dr(a). Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

CEFET-MG

UFLA

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira
Orientador

LAVRAS-MG
2026

À minha amada mãezinha, Zilda Gomes da Silva (*in memorian*). Como é grande o meu amor por você! Ao meu pai, Valdemar João da Silva (*in memorian*), por ser exemplo de homem e de amor.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por sempre me guiar, ser minha força e proteger-me de tudo.

Agradeço aos meus pais, Zilda Gomes da Silva e Valdemar João da Silva, que em vida foram exemplos de amor verdadeiro. A vocês toda a minha gratidão, amor e respeito.

A minha família, em especial minha irmã Maria Aparecida e ao meu cunhado Adilson, que souberam suprir tão bem a falta de nossos pais e mostraram-se ser exemplos de seres humanos extraordinários e que cuidaram e cuidam tão bem de mim. Obrigado pelas orações e preocupações constantes.

Ao meu amado parceiro Bruno Carvalho Cruz, que me acolheu com tanto amor nos momentos mais difíceis, nunca deixou de acreditar em mim e foi meu alicerce até a conquista deste momento.

Ao meu querido amigo Manoel Barreto do Carmo, que sempre fez parte da minha história, sempre presente. Vencemos tantas batalhas juntos e hoje nos tornamos irmãos de alma. Obrigado por toda torcida.

Ao meu querido orientador Professor Doutor Rubens Antônio Gurgel Vieira, que sempre se mostrou solícito em todos os meus questionamentos e fez com que eu pensasse para além de perspectivas convencionais, e com isso pude me transformar ao longo dessa jornada, um exemplo melhor de profissional. Saiba o quanto você contribuiu para o meu desenvolvimento e aprendizado. A você, toda minha admiração e respeito. Sua postura sempre atenciosa e comprometida com o processo acadêmico foi um grande apoio durante todo esse percurso.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão ao Professor Doutor Lucas Guedes Vilas Boas por sua valiosa contribuição ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa. Sua presença na banca de seminários, bem como sua disposição em participar da banca de qualificação e defesa da dissertação, foram fundamentais para o aprimoramento do trabalho.

Agradeço imensamente pelo tempo dedicado, pela atenção constante e pelo material disponibilizado, que certamente enriqueceram a pesquisa e ampliaram meu entendimento sobre o tema.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras- UFLA, que souberam conduzir com maestria as disciplinas sob suas responsabilidades, tornando cada aula um verdadeiro cenário de aprendizagem.

Por fim agradeço a todos que se fizeram presentes nessa trajetória: exaustiva, desafiadora, porém enriquecedora.

Muito Obrigado!

“O ensinar, na perspectiva da diferença em si mesma, e tal qual o entendemos em uma escola inclusiva, busca disponibilizar um acervo de conhecimentos, sejam esses culturais, científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos ou quaisquer outros, com vistas a propiciar a socialização, a expansão e, fundamentalmente, a recriação desse acervo, de modo livre e autêntico, tanto pelo aprendiz, como pelo professor. A escola inclusiva reconhece no aluno o ser que devém e que se constitui na diferença, e que nada está previsto na sua aprendizagem. Não cabe, pois, nessa escola, um modelo a ser seguido ou reproduzido. Somos todos simulacros – professores e alunos.”

(Maria Teresa Égler Mantoan, 2017, p. 9).

RESUMO

A Educação Física inclusiva nas escolas rurais enfrenta desafios específicos decorrentes da limitação de recursos, infraestrutura e formação docente, mas mantém-se como um componente curricular fundamental para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, esta pesquisa apresenta as seguintes questões que a direcionam: De que maneira o processo de inclusão de alunos com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial ocorreu nas aulas práticas de Educação Física em escolas rurais pertencentes a uma Superintendência Regional em Minas Gerais? Secundariamente, quais estratégias metodológicas foram desenvolvidas pelos docentes para a inclusão discente? Este estudo teve como objetivo principal analisar as estratégias metodológicas e práticas adotadas por professores de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial em escolas rurais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé, na Zona da Mata de Minas Gerais. Especificamente, buscou-se: a) identificar o perfil profissional e as experiências dos docentes; b) analisar as estratégias metodológicas utilizadas nas aulas inclusivas; e c) compreender as percepções dos professores sobre a aceitação e a participação dos estudantes com deficiência no contexto escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou observação, questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados, os quais abordaram aspectos relacionados à prática pedagógica, à acessibilidade e às percepções docentes sobre o processo de inclusão. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo identificar categorias e subcategorias relacionadas à formação docente, às práticas inclusivas e aos desafios institucionais enfrentados nas escolas rurais. Os resultados apontaram que a inclusão de alunos com deficiência ainda se depara com obstáculos estruturais, como a falta de recursos adaptados, inadequações nos espaços físicos e ausência de apoio técnico especializado. Apesar disso, constatou-se o esforço e o compromisso dos professores em desenvolver estratégias criativas e adaptativas, pautadas no diálogo com a realidade local e na valorização das potencialidades de cada estudante. Observou-se também que a formação docente em inclusão, embora insuficiente no âmbito da formação inicial, tem se consolidado pela troca de experiências e pela busca autônoma de saberes, reforçando a relevância da formação continuada. Como produto educacional, foi elaborado um e-book voltado à socialização das práticas pedagógicas observadas e à formação continuada dos docentes, com vistas a fortalecer a identidade profissional e fomentar práticas inclusivas contextualizadas ao meio rural. Conclui-se que a efetividade da Educação Física inclusiva, em escolas rurais, depende da articulação entre políticas públicas, infraestrutura adequada e formação docente crítica e reflexiva. A pesquisa reafirma a Educação Física como espaço privilegiado de valorização da diferença, de enfrentamento das desigualdades e de produção de subjetividades livres, críticas e solidárias.

Palavras-chave: Educação Física; escolas rurais; inclusão; deficiência.

ABSTRACT

Inclusive physical education in rural schools faces specific challenges due to limited resources, infrastructure, and teacher training, but it remains a fundamental component of the curriculum for promoting inclusion and the comprehensive development of students. From this perspective, this research presents the following guiding questions: How did the process of including students with physical, mental, intellectual, or sensory disabilities occur in practical Physical Education classes in rural schools belonging to a Regional Superintendency in Minas Gerais? Secondly, what methodological strategies were developed by teachers for student inclusion? The main objective of this study was to analyze the methodological and practical strategies adopted by Physical Education teachers in the inclusion of students with physical, mental, intellectual, or sensory disabilities in rural schools linked to the Regional Superintendency of Education of Muriaé, in the Zona da Mata region of Minas Gerais. Specifically, we sought to: a) identify the professional profile and experiences of teachers; b) analyze the methodological strategies used in inclusive classrooms; and c) understand teachers' perceptions of the acceptance and participation of students with disabilities in the school context. This qualitative research used observation, questionnaires, and interviews as data collection instruments, addressing aspects related to pedagogical practice, accessibility, and teachers' perceptions of the inclusion process. The data were treated through content analysis, according to Bardin (2011), allowing the identification of categories and subcategories related to teacher training, inclusive practices, and institutional challenges faced in rural schools. The results showed that the inclusion of students with disabilities still faces structural obstacles, such as a lack of adapted resources, inadequate physical spaces, and a lack of specialized technical support. Despite this, the effort and commitment of teachers to develop creative and adaptive strategies, based on dialogue with the local reality and the appreciation of each student's potential, was evident. It was also observed that teacher training in inclusion, although insufficient in the context of initial training, has been consolidated through the exchange of experiences and the autonomous search for knowledge, reinforcing the relevance of continuing education. As an educational product, an e-book was developed aimed at socializing the pedagogical practices observed and the continuing education of teachers, with a view to strengthening professional identity and fostering inclusive practices contextualized to the rural environment. It is concluded that the effectiveness of inclusive Physical Education in rural schools depends on the articulation between public policies, adequate infrastructure, and critical and reflective teacher training. The research reaffirms Physical Education as a privileged space for valuing difference, confronting inequalities, and producing free, critical, and supportive subjectivities.

Keywords: Physical Education; rural schools; inclusion; disability.

INDICADORES DE IMPACTOS

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), gerou impactos sociais, culturais e educacionais importantes, especialmente no contexto das escolas rurais do estado de Minas Gerais. A pesquisa centrou-se na inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, promovendo uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas vigentes e incentivando a adoção de metodologias inclusivas que valorizam a diversidade corporal e a singularidade dos sujeitos envolvidos. Os resultados evidenciam impactos sociais concretos, manifestados na transformação das atitudes e práticas dos docentes, que passaram a reconhecer e a respeitar as especificidades dos alunos do campo, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos. No plano cultural, a pesquisa reforça o protagonismo das comunidades camponesas ao destacar a necessidade de respeitar os modos de vida, saberes e ritmos de aprendizagem próprios dos territórios rurais, alinhando-se aos princípios da Educação do Campo e das abordagens pedagógicas pós-críticas. Esse reconhecimento cultural é fundamental para a efetivação de políticas educacionais que contemplem as identidades e diversidades presentes nas escolas rurais, promovendo a valorização da cultura corporal e a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes com deficiência. O território diretamente afetado compreende escolas rurais vinculadas a uma Superintendência Regional de Minas Gerais, envolvendo diretamente professores, estudantes com deficiência, gestores escolares e técnicos que atuam nos processos educativos. A participação destes atores evidencia o caráter extensionista da pesquisa, uma vez que seus resultados foram socializados por meio da produção e disponibilização de um *e-book* de acesso aberto, destinado a fortalecer a identidade docente dos profissionais da educação e a difundir práticas pedagógicas inclusivas contextualizadas para o meio rural. Essa iniciativa contribui para a democratização do acesso ao conhecimento e para a construção de uma escola pública democrática, plural e justa. No que tange às áreas temáticas da Política Nacional de Extensão, os impactos do trabalho perpassam especialmente os eixos Educação (4), Cultura (2) e Direitos Humanos e Justiça (3), ao promoverem a inclusão e o reconhecimento das diferenças presentes no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa dialoga diretamente com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em particular com o ODS 4 Educação de Qualidade, o ODS 10 Redução das Desigualdades e o ODS 11 Cidades e Comunidades Sustentáveis, uma vez que fomenta práticas educacionais que valorizam a equidade, a diversidade e a sustentabilidade social em contextos rurais. Em síntese, o presente

trabalho produz impactos tanto concretos na medida em que modifica práticas pedagógicas e amplia a inclusão escolar para estudantes com deficiência quanto em potencial, ao disseminar conhecimento e promover a formação docente continuada que possa reverberar nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas das escolas rurais. Dessa forma, contribui para enfrentar desigualdades históricas, territoriais e culturais presentes no meio rural, evidenciando uma perspectiva crítica e transformadora que fortalece a inclusão e a valorização das diversidades no âmbito da Educação Física escolar.

IMPACT INDICATORS

This study, developed within the scope of the Professional Master's Program in Education at the Federal University of Lavras (UFLA), has had significant social, cultural, and educational impacts, especially in the context of rural schools in the state of Minas Gerais. The research focused on the inclusion of students with disabilities in physical education classes, promoting a critical reassessment of current pedagogical practices and encouraging the adoption of inclusive methodologies that value bodily diversity and the uniqueness of the individuals involved. The results show concrete social impacts, manifested in the transformation of teachers' attitudes and practices, who began to recognize and respect the specificities of rural students, contributing to the construction of more welcoming and inclusive school environments. On a cultural level, the research reinforces the leading role of rural communities by highlighting the need to respect the ways of life, knowledge, and learning rhythms specific to rural areas, in line with the principles of Rural Education and post-critical pedagogical approaches. This cultural recognition is fundamental for the implementation of educational policies that take into account the identities and diversity present in rural schools, promoting the appreciation of physical culture and expanding opportunities for students with disabilities to participate. The territory directly affected comprises rural schools linked to a Regional Superintendency of Minas Gerais, directly involving teachers, students with disabilities, school administrators, and technicians who work in educational processes. The participation of these actors highlights the outreach nature of the research, since its results were shared through the production and availability of an open-access e-book, aimed at strengthening the teaching identity of education professionals and disseminating inclusive pedagogical practices contextualized for rural areas. This initiative contributes to the democratization of access to knowledge and the construction of a democratic, pluralistic, and fair public school system. With regard to the thematic areas of the National Extension Policy, the impacts of the work are particularly evident in the areas of Education (4), Culture (2), and Human Rights and Justice (3), by promoting inclusion and recognition of differences in the school environment. In addition, the research directly addresses the Sustainable Development Goals (SDGs) established by the United Nations (UN), in particular SDG 4 Quality Education, SDG 10 Reduced Inequalities, and SDG 11 Sustainable Cities and Communities, as it fosters educational practices that value equity, diversity, and social sustainability in rural contexts. In summary, this work has both concrete impacts, in that it modifies pedagogical practices and expands school inclusion for students with disabilities, and potential impacts, by disseminating

knowledge and promoting continuing teacher training that can reverberate in the educational policies and pedagogical practices of rural schools. In this way, it contributes to addressing historical, territorial, and cultural inequalities present in rural areas, highlighting a critical and transformative perspective that strengthens inclusion and the appreciation of diversity in the context of school physical education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEFFAs	Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFR	Casa Familiar Rural
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EF	Educação Física
F. A	Formação por Alternância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBNEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
M.R. F	Maison Familiale Rurale
P. A	Pedagogia da Alternância
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGDI	Plano de Gestão do Desenvolvimento Individual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SCIR	Secretaria Central de Iniciativas Rurais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1.EDUCAÇÃO DO CAMPO: a luta por inclusão e transformação nas escolas rurais como caminho para a cidadania e a dignidade social.....	20
1.1 O papel da educação na reafirmação da identidade rural no Brasil.....	28
1.2 Educação do Campo: resistência e humanização na luta por uma educação inclusiva e transformadora para as comunidades camponesas	33
1.3 Desafios estruturais e desigualdades educacionais nas escolas rurais brasileiras: O impacto do fechamento de escolas e a vulnerabilidade em Minas Gerais	37
Reprovação – Ensino Fundamental	39
Reprovação – Ensino Médio	39
Evasão – Ensino Fundamental.....	39
Evasão – Ensino Médio	40
2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE.....	43
2.1 A Educação Física como instrumento de higienização, militarização, disciplinamento e controle social.....	45
2.2 A Educação Física entre o militarismo e o esportivismo: disciplina, nacionalismo e controle dos corpos	50
2.3 O Movimento Renovador e suas perspectivas acríticas: entre o desenvolvimentismo, a psicomotricidade e a saúde renovada	58
2.3.1 O Desenvolvimentismo	59
2.3.2 A Psicomotricidade	61
2.3.3 A Saúde Renovada	61
2.3.4 Da Renovação Acrítica à Emergência do Pensamento Crítico na Educação Física.....	62
2.4 O movimento renovador crítico e pós-crítico: a Educação Física na área de linguagens e a ressignificação da cultura corporal	63
3. INCLUSÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E GOVERNO DOS CORPOS: percursos históricos, políticos e pedagógicos.....	71
3.1 Educação Física, inclusão e exclusão: desafios históricos e contemporâneos no contexto brasileiro	78
3.2 Educação do Campo, biopolítica e inclusão: o poder sobre a vida e o governo dos corpos	82
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: o corpo como território de saber e poder	86
4.1 A Educação Física Inclusiva como prática de resistência e emancipação no campo.....	88
5. METODOLOGIA.....	91
5.1 Tipo e abordagem da pesquisa.....	91
5.2 Universo investigado e amostra.....	91
5.3 Procedimentos de coleta de dados	92

5.4 Procedimentos de análise dos dados.....	93
5.5 Limitações e considerações éticas	95
6. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	97
6.1 Histórico das escolas	103
6.2 Perfil profissional dos professores de Educação Física.....	106
6.3 Caracterização dos estudantes que são Público da Educação Especial nas escolas participantes.....	108
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	110
7.1 Formação e preparação para a inclusão	112
7.2 Infraestrutura escolar e recursos materiais	118
7.3 Políticas públicas e apoio institucional.....	123
7.4 Estratégias pedagógicas inclusivas e adaptações.....	129
7.5 Impactos da inclusão: autoestima e pertencimento	139
7.6 Práticas de resistência e potências da diferença	145
8. PRODUTO EDUCACIONAL	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES	158
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	167
RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES	169
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	175

INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional na Educação Física escolar, especialmente no contexto das escolas rurais, despertou um olhar atento para os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos com deficiência nesse cenário. A convivência cotidiana com estudantes oriundos de diversas realidades evidenciou a complexidade de implementar práticas inclusivas em ambientes marcados por limitações estruturais, escassez de recursos e demandas pedagógicas específicas. O contexto da escola rural em que atuo apresenta desafios particulares, como infraestrutura inadequada, insuficiência de recursos adaptados e carência de apoio institucional especializado, aspectos esses que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, os professores enfrentam fragilidades em sua formação inicial no que se refere à educação inclusiva, o que evidencia a necessidade de formação continuada e do fortalecimento da identidade profissional docente, de modo a possibilitar a superação de modelos tradicionais e normativos que, frequentemente, limitam a participação plena dos estudantes com deficiência.

O princípio da educação inclusiva fundamenta-se na garantia de que todas as escolas estejam preparadas para acolher e atender todos os estudantes, sem distinção de suas condições pessoais, culturais ou sociais. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender o que se delimita como Educação Especial. De acordo com o artigo 58 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), a Educação Especial constitui uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Tal definição evidencia que a Educação Especial integra a educação básica e deve articular-se com os princípios da educação inclusiva, assegurando o atendimento educacional especializado aos estudantes que dele necessitam, sem segregá-los do convívio escolar comum.

Diante desse cenário, este estudo é orientado pela seguinte questão norteadora: de que maneira o processo de inclusão de alunos com deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial está ocorrendo nas aulas práticas de Educação Física em escolas rurais pertencentes a uma Superintendência Regional em Minas Gerais? Secundariamente, quais são as estratégias metodológicas desenvolvidas pelos docentes para a inclusão desses estudantes?

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes que constituem o Público da Educação Especial (PEE) nas aulas de

Educação Física escolar em escolas rurais, com foco na participação dos alunos com deficiência. Como objetivos específicos, busca-se:

1. Analisar como os professores percebem e desenvolvem a inclusão nas aulas de Educação Física;
2. Identificar as condições estruturais e pedagógicas que influenciam essas práticas;
3. Avaliar a formação docente e os recursos disponíveis para a inclusão;
4. Propor diretrizes para o fortalecimento da educação inclusiva nesse contexto.

A relevância desta pesquisa justifica-se por sua contribuição para a melhoria da qualidade da Educação Física nas escolas rurais, especialmente no que se refere à promoção da participação dos estudantes com deficiência e à valorização da formação docente continuada.

Observam-se lacunas tanto na produção acadêmica quanto nas práticas escolares no âmbito da Superintendência Regional de Ensino (SRE), o que reforça a necessidade de investigações que subsidiem a formulação de políticas públicas mais articuladas e contextualizadas.

O referencial teórico deste estudo apoia-se em diferentes campos que dialogam com os desafios da Educação do Campo, as políticas públicas de inclusão escolar e as perspectivas críticas e pós-críticas da Educação Física, que investigam o corpo, a deficiência e o currículo em suas dimensões sociais e políticas. Entre os principais autores que fundamentam esta pesquisa, destacam-se Arroyo (2000; 2007; 2018), Caldart (2002; 2009), Vilas Boas (2014; 2015; 2022), Vieira (2022), Bonetto e Vieira (2023; 2024), Lopes e Vieira (2018), Pagni (2017; 2021), Neira Nunes (2022), Mantoan (2000; 2017). Tais abordagens possibilitam uma compreensão aprofundada das dinâmicas de poder, exclusão e produção de subjetividades no contexto investigado.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O estudo foi realizado em duas escolas rurais de uma Superintendência Regional de Minas Gerais sendo os dados produzidos por meio de questionários e entrevistas. Essa abordagem metodológica possibilitou a construção de uma compreensão aprofundada da realidade investigada, considerando as práticas pedagógicas, as condições estruturais e as percepções docentes sobre o processo de inclusão.

Esta dissertação está organizada em seções que conduzem o leitor do referencial teórico à análise dos dados, estruturando-se da seguinte forma: após esta Introdução; a segunda seção contextualiza a Educação do Campo, destacando as características, desafios e especificidades das escolas rurais onde a pesquisa foi desenvolvida; enquanto a terceira seção contextualiza a

evolução da Educação Física desde a modernidade até a contemporaneidade. Na quarta seção é abordada a inclusão escolar, enquanto a quinta seção retrata a Educação Física em escolas rurais em uma perspectiva inclusiva. A sexta seção trata da metodologia utilizada, detalhando a abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados; a sétima seção expõe os resultados obtidos e realiza a discussão dos dados à luz do referencial. Por fim, a última seção apresenta as considerações finais e o produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa. Essa organização visa garantir a coerência interna da dissertação e facilitar a compreensão do percurso investigativo adotado. Assim sendo, o aparato teórico mobilizado nesta pesquisa permite a construção de uma leitura crítica sobre as práticas pedagógicas da Educação Física nas escolas rurais, situando a deficiência, o corpo, o território e o currículo como categorias centrais de análise.

A pesquisa insere-se, portanto, no campo das lutas pela democratização da escola, pelo reconhecimento da diferença e pela construção de uma Educação Física que seja, de fato, para todos e todas, em consonância com o que defende Bracht (1999), ao compreender a Educação Física como uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos críticos e com a superação das desigualdades sociais e educacionais. Nessa direção, a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que a inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar; requer uma cultura institucional que valorize as diferenças e promova a equidade. Para que a educação inclusiva tenha sua efetividade, torna-se necessário que as escolas não apenas reconheçam, mas também valorizem e respeitem a diversidade em todas as suas formas. Isso inclui não apenas as características individuais das pessoas, como sua origem social, intelectual, física, cultural, religiosa ou racial, mas também as especificidades que possam surgir devido a essas características (Caldas, 2021).

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: a luta por inclusão e transformação nas escolas rurais como caminho para a cidadania e a dignidade social

Esta seção analisa a marginalização das comunidades rurais, bem como a imposição de um modelo educacional urbano, que desconsidera as particularidades do campo. A análise também incluirá o papel da Educação do Campo na afirmação da identidade rural, a resistência ao modelo do agronegócio e a importância da agroecologia e da educação politécnica.

Nesse contexto, destaca-se o protagonismo dos movimentos sociais na luta pela educação de qualidade e na construção de um projeto educacional que respeite a cultura e os saberes dos povos do campo, visando à transformação social e à conquista de direitos fundamentais para essa população. Discute-se ainda a relação entre o capitalismo, o agronegócio e a educação no campo, evidenciando a necessidade de uma educação contextualizada e inclusiva para as comunidades rurais.

Serão abordadas críticas ao modelo educacional tradicional entendido conforme Saviani (2008) como aquele centrado na transmissão de conteúdos prontos, na autoridade do professor e na passividade do estudante, desconsiderando as realidades sociais e culturais dos educandos. Saviani (2008, p. 38) descreve o funcionamento desse modelo, ao afirmar que "o ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade".

Neste modelo, o foco estava no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, priorizando o intelecto, o esforço e a disciplina, em contraste com a pedagogia nova que deslocaria o eixo para o aluno, o psicológico, o interesse e a espontaneidade. Essa concepção aproxima-se do que Paulo Freire (1970) denominou de educação bancária, evidenciando a centralidade do professor e a passividade do educando. Para Freire (1970, p. 33), as relações entre educador e educandos na educação "bancária" são

fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (Freire, 1970, p. 33).

Freire (1970) observa que, nesse contexto, o educador

já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não

estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (Freire, 1970, p. 36).

A própria análise de Saviani, ao confrontar a pedagogia tradicional com a nova, evidencia a centralidade do professor e dos conteúdos, em oposição à centralidade no aluno e nos procedimentos defendida pelos métodos novos. Freire (1970, p. 39) ainda ressalta que "para manter a contradição, a concepção "bancária" nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica.

Em contraposição, será proposta uma educação do campo que respeite as diversidades locais, fortaleça os povos rurais e promova a emancipação social por meio do diálogo, da criticidade e da valorização das identidades. Também é ressaltada a importância da formação de educadores comprometidos com a transformação social, com ênfase no papel do professor de Educação Física como agente de valorização cultural e integração comunitária.

A Educação do Campo constitui uma modalidade educacional situada em territórios rurais, cuja organização está diretamente vinculada às condições materiais e simbólicas de existência dos sujeitos (Reis; Murta, 2017).

Nesta perspectiva, Ribeiro (2022, p. 72) aprofunda essa discussão ao afirmar que "a docência nas escolas rurais é atravessada por sentimentos ambíguos de pertencimento e resistência, em que o amor pela comunidade convive com a dor da invisibilidade". Tal constatação amplia o entendimento da Educação do Campo como um fenômeno humano e político, que ultrapassa as dimensões curriculares e atinge o campo das emoções e das identidades. A autora demonstra que o ato de ensinar no campo é, simultaneamente, um gesto de resistência e de reafirmação do vínculo comunitário, já que a escola se torna espaço de permanência e de luta pela dignidade social.

Historicamente, a sociedade brasileira tem produzido processos sistemáticos de exclusão das populações rurais. Elas são rotuladas como uma população atrasada e fora de contexto, com a expectativa de que estejam prontas para atuar em uma sociedade capitalista (Galvão, 2009). Essa visão reducionista contribuiu para a construção de um imaginário social que inferioriza o campo, apagando sua relevância cultural, econômica e política. Nesse ponto, Ribeiro (2022, p. 95) propõe que a Educação do Campo seja compreendida "não como uma mera adaptação curricular ou resposta administrativa, mas como um projeto político de reconhecimento e justiça social para os povos do campo". Ao afirmar isso, a autora reforça a dimensão transformadora desse modelo educativo, que se opõe à lógica homogeneizadora do

ensino urbano e reivindica o direito à diferença como princípio estruturante da prática pedagógica.

No que tange à educação no meio rural, a inclusão vai além de simplesmente reconhecer a diversidade de etnias, culturas e origens geográficas. Envolve também compreender e lidar com as diferentes necessidades psicossociais e socioeconômicas dos alunos. Em contextos nos quais as realidades podem ser bastante diversas e os recursos nem sempre estão disponíveis de forma equitativa, é crucial adaptar as práticas educacionais para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades justas de aprendizagem. Isso implica reconhecer e respeitar os ritmos individuais de aprendizagem, assegurando que o ambiente escolar seja acolhedor e acessível para todos, independentemente de suas diferenças.

Refletir sobre a educação no meio rural implica considerar a identidade dos sujeitos, articulando-a às condições históricas e materiais que configuram suas formas de vida. É pensar na realidade de cada pessoa, família e comunidade, valorizando suas especificidades (Galvão, 2009).

Como observa Ribeiro (2022, p. 118), “as professoras do campo são guardiãs de uma memória coletiva que resiste às tentativas de apagamento e reafirma o direito à educação como ato de cidadania e dignidade social”. Essa concepção reforça a centralidade dos sujeitos na construção da Educação do Campo e revela o papel dos docentes como mediadores culturais, que preservam a memória das comunidades e traduzem suas experiências em práticas pedagógicas de resistência.

Essa desigualdade histórica não ocorre de forma espontânea, mas resulta de processos estruturais consolidados ao longo da formação social brasileira. Durante a década de 1930, o Brasil vivenciou um equilíbrio instável entre os grupos dominantes, que disputavam o controle político, surgindo, assim, uma estratégia populista para manipular as classes populares e manter uma aparente neutralidade nos conflitos. Em um momento de crise de hegemonia, a burguesia industrial utilizou o controle das classes populares como estratégia para adotar seu projeto de desenvolvimento. Simultaneamente, firmou um pacto com os grandes proprietários de terra, preservando a estrutura de dominação no campo.

Ribeiro (2022, p. 132) complementa que “a escola do campo precisa estar comprometida com o modo de vida de sua comunidade, reconhecendo nela o lócus de produção de saberes, valores e afetos que sustentam a resistência coletiva”. Ao integrar essa perspectiva, a autora reforça que o sentido de educar no campo não está em replicar conteúdos urbanos, mas em valorizar os vínculos sociais e afetivos que sustentam a vida rural. Essa concepção confere à

Educação do Campo um papel emancipador, que busca reverter séculos de invisibilização e de exclusão estrutural.

Nesse contexto, os trabalhadores rurais foram excluídos do jogo político: não tinham o direito de se associar em sindicatos e, em sua maioria, não podiam participar politicamente por meio do voto. Dessa forma, tornaram-se marionetes sob o controle dos antigos coronéis, sem direitos básicos de cidadania (Galvão, 2009).

As populações rurais e as populações pobres foram privadas de seus direitos essenciais, uma vez que ao Estado Militar interessava apenas favorecer a burguesia. Na década de 1950, a indústria passou a liderar o crescimento econômico no Brasil, e o país deixou de ser predominantemente rural, já que, com o tempo, a maior parte da população passou a residir nas cidades. No entanto, embora tenha ocorrido esse processo de urbanização e industrialização, é importante destacar que a agropecuária continuou sendo um setor de grande relevância para a economia brasileira, com significativa participação nas exportações.

Assim, embora o Brasil tenha deixado de ser predominantemente agrícola, o campo ainda desempenha papel estratégico no desenvolvimento do país. Nesse contexto, o espaço rural passou a ser associado a uma imagem de atraso, e a modernização do campo foi vinculada à necessidade de acompanhar o progresso industrial das cidades (Fernandes, 2012).

O desenvolvimento da agricultura na sociedade capitalista tem sido marcado pelo aumento das contradições do próprio sistema e pelas crescentes lutas dos trabalhadores rurais por seus direitos. A Revolução Verde, iniciada em meados do século XX, consolidou a subordinação da agricultura ao modo de produção capitalista, intensificando desigualdades sociais e impactos ambientais.:

Com o capitalismo agrícola, há a expansão das áreas cultivadas, com intenso uso de adubos e agrotóxicos, o que incide na contaminação dos rios e lençóis freáticos e na redução das espécies, além dos diversos danos causados à saúde dos trabalhadores agrícolas. (Vilas Boas, 2014, p. 195).

A Revolução Verde transformou o problema da fome em uma questão técnica, ao focar na introdução de maquinários, agrotóxicos e transgênicos para aumentar a produtividade agrícola. “Seu nome evidencia a ideologia presente na política” e a mecanização típica do agronegócio “amplia o desemprego agrícola” (Vilas Boas, 2014, p. 195). Assim, apesar dos ganhos produtivos, a fome e a dependência alimentar persistem, em especial nos países subdesenvolvidos.

Nesse cenário, evidencia-se um paradoxo entre a necessidade de reduzir o impacto ambiental e a racionalidade mercantil: “há um intenso paradoxo entre a redução do impacto ambiental e a racionalidade mercantil, pois a última impede que outras racionalidades mais complexas e menos degradantes sejam empregadas” (Vilas Boas, 2014, p. 195). Isso evidencia como o modelo capitalista impõe limitações aos modos sustentáveis de produção, agravando a degradação ambiental global.

Essas reflexões criticam a mercantilização da natureza e a naturalização da globalização neoliberal. Vilas Boas (2014) relata que “há uma dissociação entre homem e natureza, e esse modo de produção separa produtores e consumidores”, resultando em um processo desigual de produção e distribuição de recursos naturais, “e que o capitalismo depende da extração de matéria e energia, enquanto o desenvolvimento tecnológico aumenta a dependência dos recursos naturais” (Vilas Boas, 2014, p. 194).

No contexto da Revolução Verde, portanto, percebe-se como a agropecuária foi incorporada à lógica capitalista global, centrada no lucro e no capital financeiro, em detrimento da proteção ambiental e da segurança alimentar. A intensificação do uso de insumos químicos se revela uma expressão dessa subordinação, que promove “a mercantilização da agricultura e de seus produtos, pautada nas monoculturas” (Vilas Boas, 2014, p. 194), com impactos expressivos na saúde, nos ecossistemas e nas comunidades tradicionais.

Vilas Boas (2014, p. 195) ressalta ainda que, “enquanto a lógica que move a maioria das ações em âmbito global for a financeira, a deterioração ambiental se acentuará”. Assim, a crítica à Revolução Verde serve como lente para enxergar os impasses e as contradições da agricultura capitalista contemporânea, denunciando a urgência de modelos mais sustentáveis e socialmente justos.

Com o avanço do capitalismo, a diferença entre a cidade e o campo se tornou mais evidente. A evolução tecnológica na agricultura não reduziu essa disparidade, mas aumentou a desigualdade. Nos últimos anos, os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária e pelas melhores condições de vida no campo têm ganhado força, trazendo novamente à tona a discussão sobre a educação no meio rural, destacando a importância de políticas públicas de inclusão social para enfrentar a crise e promover a criação de cooperativas socialistas que priorizam a coletividade, a autogestão e a distribuição igualitária dos resultados entre os trabalhadores. Estas são comuns em movimentos sociais ligados à reforma agrária e à luta por melhores condições no campo, pois buscam substituir a lógica do lucro individual pela

produção coletiva e solidária. O camponês brasileiro é visto pela classe dominante como fraco e atrasado e que precisa ser redimido para entrar no mercado (Galvão, 2009).

Assim, a população rural está subordinada ao sistema econômico e, com isso, perpetua-se o aumento da pobreza e marginalização. O preconceito e as discriminações que afetam as populações rurais devem ser erradicados, visto que as pessoas que habitam o meio rural fazem interação com o meio urbano.

Esse processo afetou e ainda afeta muito a vida no campo. Por um lado, junto com outros fatores, ele ajudou a esvaziar as áreas rurais, piorou as condições das escolas rurais e fez com que muitas fossem fechadas. Isso deixou a população rural ainda mais à margem da sociedade. Quando as pessoas do campo vão para a cidade para estudar, são vistas como atrasadas e sofrem preconceito, o que faz com que percam o sentimento de pertencimento ao seu território. Isso também aumenta a evasão escolar e contribui para a desigualdade social (Pomuchenq; Locatelli; Pizetta, 2024).

A educação no Brasil tem passado por avanços e retrocessos ao longo do tempo, envolvendo a luta dos educadores e as políticas públicas voltadas para a educação. Essas políticas são influenciadas pelas condições sociais e econômicas. Apesar dos desafios enfrentados diariamente, como a falta de vontade política e as dificuldades, pode-se perceber que os educadores têm uma forma diferente de enfrentar esses desafios e lidar com a realidade educacional (Galvão, 2009).

No Brasil, a educação é concebida pelo Banco Mundial sob a influência do neoliberalismo e das políticas de globalização. As reformas educacionais no país são vistas como necessárias para promover a "modernização" dos sistemas escolares, considerados incompatíveis com o "reordenamento" econômico, político e social (Galvão, 2009).

É sabido que o capital financeiro lidera a lógica da globalização e, com isso, aumenta os índices de exclusão. Mesmo que ocorram mudanças, essas não podem ser consideradas como grandes rupturas. Assim, pode-se dizer que as mudanças no processo educacional estão sempre ligadas ao contexto político-econômico e suas relações de poder.

Durante séculos, a educação destinada às classes populares do campo esteve vinculada a um modelo "importado" de educação urbana, onde os valores presentes no meio rural, quando comparados aos do espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade, multiplicando-se constantemente preconceitos e estereótipos (Santos, 2017).

Fernandes (2012) concorda com Santos (2017) ao dizer que a educação no Brasil tem se concentrado nas áreas urbanas, tentando aplicar o mesmo modelo para as áreas rurais. Esse

modelo de desenvolvimento rural criou muitos problemas para a educação no campo. Desde a colonização até hoje, isso resultou em privilégios para alguns grupos e diferenças entre classes sociais.

A educação rural foi prejudicada ao longo da história do Brasil porque o sistema educacional não leva em conta o ambiente em que os alunos vivem, seguindo a ideia de reproduzir o mesmo modelo em todos os lugares. Assim, a escola, em vez de transformar a realidade, acaba não cumprindo seu papel e reforçando as desigualdades sociais. Isso acontece porque as políticas educacionais, ao longo da nossa história, não demonstram interesse real pelas necessidades específicas das pessoas que vivem no campo (Fernandes, 2012).

Pomuchenq, Locatelli e Pizetta (2024) reforçam a argumentação de Fernandes (2012), destacando que as escolas rurais seguiram um currículo feito para as áreas urbanas, influenciado pela visão colonial. Esse currículo não valoriza os conhecimentos dos camponeses e do seu território, e passa a ideia de que as melhores condições de vida estão na cidade, enquanto o campo é visto como um lugar atrasado.

Arroyo (2018) contribui para o debate ao elucidar que o modelo de educação rural foi atribuído aos trabalhadores rurais por séculos pela elite dominante, com a educação reduzida a “escolas das primeiras letras”, saberes mínimos, uma vez que os povos eram pensados à margem, sem direito a ter direitos, um povo sem cultura. Contextualizando a fala do autor, a escola rural era tratada à margem e comparada às escolas públicas localizadas nas periferias, entendendo-se, assim, que o modelo dominante era o urbano. Todas as formulações de políticas educativas e públicas visavam à cidade e aos seus cidadãos urbanos como modelos de sujeitos de direitos, levando à secundarização do campo e à ausência de políticas efetivas para essa população em diversas áreas, especialmente na educação. Na atual conjuntura, os movimentos sociais defendem que o campo é mais do que uma simples localização geográfica: é um espaço de vida, de resistência e de produção de saberes.

Constitui-se como cenário de diversas lutas e embates políticos, servindo como ponto de partida para reflexões sociais mais amplas, visto que sua população possui tradições e costumes singulares. Os sujeitos do campo são, ao longo do tempo, construídos a partir de determinadas sínteses sociais e culturais, com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos (Santos, 2017).

Somente a partir de 1988, com a Constituição Federal, a noção de Educação do Campo começa a ser consolidada, inaugurando uma nova perspectiva de educação voltada aos povos do campo. Arroyo (2018) define essa proposta como “outra educação”, uma educação

construída a partir da consciência e das lutas desses povos, e não uma concessão ou esmola. Trata-se de uma educação comprometida com o reconhecimento do campo como território de direitos e de saberes legítimos, na qual seus sujeitos se afirmam como protagonistas de suas histórias.

O campo, portanto, está sempre em movimento, com pessoas que lutam por políticas públicas que atendam às suas necessidades. O direito à educação, nesse contexto, é essencial para a formação crítica e para a integração social dessas populações. O campo é repleto de possibilidades políticas, de práticas de resistência, de mística, de identidades e de histórias que expressam formas próprias de produção das condições de existência social. Assim, a Educação do Campo deve promover reflexões que fortaleçam esses sujeitos e gerem novos conhecimentos, contribuindo para negar e desconstruir a visão hierárquica que historicamente opõe campo e cidade (Santos, 2017).

Aqueles que vivem no campo têm suas características próprias, são heterogêneos, e por isso, merecem do Estado políticas públicas criadas para atenderem as demandas de suas realidades (Fernandes, 2012). A escola tem um papel muito importante: ser um espaço para o debate livre sobre a realidade, a cultura e o conhecimento, sem favorecer o conhecimento de certos grupos em detrimento de outros igualmente legítimos. Os currículos influenciados pela ideologia neoliberal têm mostrado esse problema. A escola do campo, com sua função social, deve discutir a cultura campestre com uma abordagem pedagógica específica para o campo, defendendo os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa (Reis; Murta, 2017).

Pomucheng; Locatelli e Pizetta (2024) complementam a visão de Reis e Murta (2017), ao adicionarem que a educação é um direito dos povos do campo, e como o campo também é um movimento social que ensina, logo, um projeto de educação no campo deve estar ligado à realidade e à história dos camponeses. Se o movimento social ensina, ele também é pedagógico, educando por meio de gestos, expressões e símbolos que representam a resistência e a conexão com a cultura do campo.

Esse movimento social e educativo permite mudanças reais na educação, pois promove uma formação completa para os povos do campo, indo além dos conhecimentos científicos, pois cria novos valores, uma nova cultura, e faz com que, desde a mais tenra idade até a fase adulta, se desenvolvam como novos seres humanos dentro de uma sociedade.

Uma educação que faz parte da vida no campo deve ser comprometida com os direitos dos povos do campo, ser de qualidade e estar conectada com as características da vida rural.

Isso significa ligar a educação aos direitos das pessoas, e ao fazer isso, ligar a educação aos próprios indivíduos. Construir um projeto de educação com essa visão é ver os estudantes e outras pessoas como seres humanos, algo que deveria ser função da escola, mas que muitas vezes não é feito por causa de um ensino excludente (Pomuchenq; Locatelli; Pizetta, 2024).

As políticas públicas para a educação no campo enfrentam muitos problemas que precisam ser resolvidos com urgência: as escolas estão, na maioria dos casos, longe da casa dos estudantes; os meios de transporte e as estradas são precários; algumas áreas rurais têm poucos habitantes; muitas escolas rurais foram fechadas na última década; a formação dos educadores e a organização do currículo são insuficientes; há poucas vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio; poucos recursos são usados na construção e manutenção das escolas rurais; a agricultura familiar está recuando enquanto o agronegócio avança; o uso de agrotóxicos está aumentando; há mais investimentos em sementes transgênicas, deixando de lado as sementes crioulas, etc. (Santos, 2017). Esse contexto mostra que, historicamente, as políticas públicas para a chamada "educação rural" têm sido ligadas a projetos conservadores e tradicionais de vida no campo no país.

Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo está profundamente conectada ao trabalho rural e às lutas sociais dos trabalhadores. O futuro da Educação do Campo depende dessas lutas e dos diferentes projetos que moldam a realidade atual do campo no Brasil, na sociedade brasileira e no mundo capitalista em que vivemos. O campo é espaço de vida digna e é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos.

1.1 O papel da educação na reafirmação da identidade rural no Brasil

Considerar a educação um direito humano significa reconhecê-la como elemento essencial para a plena dignidade e emancipação das pessoas. Dessa forma, afirmar que algo é um direito humano implica que deve ser assegurado a todos, independentemente de qualquer condição individual. Para a maior parte das crianças no Brasil, a escola representa o principal espaço de acesso ao conhecimento organizado e universal. É nela que se criam as condições para o desenvolvimento pessoal e para a construção da cidadania, fortalecendo a identidade social e cultural de cada indivíduo. Investir na melhoria das escolas significa preparar novas gerações para viver de forma plena, com liberdade e livre de preconceitos e barreiras (Mantoan, 2000, p. 6).

Entretanto, embora o acesso à educação seja reconhecido como um direito fundamental, historicamente ele não foi assegurado de forma equitativa a todas as populações. No caso das populações rurais, essa desigualdade se expressou de maneira particularmente profunda, uma vez que políticas educacionais centralizadas e urbanocêntricas negligenciaram suas especificidades culturais, produtivas e territoriais. Romper com a ideia de "educação rural" é uma das prioridades da Educação do Campo. A mudança na forma de entender esse conceito vai além de uma simples troca de nome: ela representa uma transformação epistemológica e política que busca garantir direitos sociais e defender temas como educação politécnica, agroecologia, agricultura orgânica, reforma agrária e soberania alimentar. Esses são fatores essenciais para criar projetos educacionais que realmente atendam às necessidades das populações do campo. Essas ações também pressionam os governantes a criar e organizar políticas públicas voltadas para os trabalhadores e trabalhadoras do campo (Santos, 2017).

Essa perspectiva é confirmada por Pomuchenq, Locatelli e Pizetta (2024), que também sugerem que a Educação do Campo tenha surgido como uma iniciativa para se opor ao modelo de desenvolvimento defendido pelo agronegócio, que já estava em expansão e se consolidou nos anos 2000. Enquanto o agronegócio promove a exploração da terra, o uso indiscriminado de agrotóxicos, a produção de *commodities* para exportação, a exploração dos recursos naturais e a concentração de terras, a Educação do Campo defende o modelo da Agricultura Familiar/Camponesa.

É fundamental compreender que, toda agricultura camponesa é familiar, porém nem toda agricultura familiar é camponesa. Há agricultores familiares que atuam na lógica capitalista, cuja produção é voltada para o mercado e se fundamenta na utilização intensiva de agroquímicos. O termo agricultura familiar é utilizado para diferenciá-la da agricultura patronal (dominada por empresas agrícolas que empregam trabalhadores assalariados, dispõem de robusto maquinário e possuem grandes extensões de terra) e da agricultura camponesa (caracterizada por pequenos agricultores que concebem a terra como patrimônio familiar, têm uma relação harmônica com o meio ambiente e produzem prioritariamente para o autoconsumo). Essa distinção tem implicações políticas, pois cada tipo de agricultura tem demandas e interesses próprios. Nesse contexto, o modelo defendido pela Educação do Campo, baseado na agroecologia, propõe um modo de vida que articula sustentabilidade ambiental, justiça social e autonomia produtiva.

Diante desse cenário, a Educação do Campo emerge como um movimento de resistência e de produção de alternativas contra-hegemônicas, afirmando-se como projeto político-

pedagógico comprometido com a transformação social. A visão predominante no setor agropecuário brasileiro divide a agricultura em duas categorias: a de grande escala, voltada ao agronegócio, e a familiar, vista como social e voltada à subsistência. Caume (2009, p. 26) reforça ao dizer:

Lideranças do setor patronal da agricultura brasileira constroem a visão de que as funções econômicas delegadas ao setor agropecuário são cumpridas por unidades produtivas de grande escala que utilizam força de trabalho assalariada; em contrapartida, numa visível oposição, imputam à agricultura familiar papéis de ordem meramente social, de gerar emprego e renda a produtores excluídos das cadeias de produção. Essa percepção dicotômica de nosso espaço agrário é, muitas vezes, legitimada pelas próprias políticas públicas: o “Plano Safra”, por exemplo, elaborado anualmente pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, prevê recursos de financiamento destinados à designada “agricultura comercial”, em contraposição à “agricultura familiar” atendida pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Essa construção discursiva da política agrícola supõe, portanto, uma polaridade entre formas de produção integradas ao agronegócio (“comercial”) e formas de produção excluídas do mercado e voltadas à subsistência dos próprios produtores (“agricultura familiar”).

Na agricultura familiar, o trabalho é realizado principalmente pelos próprios membros da família, enquanto na agricultura patronal predomina a utilização de mão de obra assalariada e há uma total separação entre a gestão e a execução do trabalho. Essa diferenciação é importante para compreender como a estrutura agrária brasileira reproduz desigualdades sociais e como a Educação do Campo se coloca como instrumento de superação dessas assimetrias. Entende-se diante do exposto que, as lideranças do setor patronal da agricultura brasileira difundem a ideia de que a produção agropecuária voltada ao mercado é realizada principalmente por grandes propriedades que empregam trabalhadores assalariados.

Em contrapartida, atribuem à agricultura familiar um papel estritamente social, como o de gerar empregos e garantir renda para pequenos produtores que não participam das cadeias produtivas do agronegócio. Essa visão dicotômica do espaço rural brasileiro é reforçada por políticas públicas, como o “Plano Safra”, que direciona financiamentos distintos para a chamada “agricultura comercial” e para a “agricultura familiar”, esta última atendida pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Assim, a política agrícola constrói um discurso que opõe a produção integrada ao agronegócio àquela voltada para a subsistência dos próprios agricultores, criando uma separação entre os dois modelos produtivos.

Vilas Boas (2022, p. 35) contribui ao expor que:

A agricultura camponesa direciona sua produção ao autoconsumo, produzindo valor de uso. No entanto, possui um lado mercantil, pois comercializa seus excedentes para a aquisição de gêneros não cultivados em suas terras e de bens necessários à subsistência do grupo familiar. Em contrapartida, a agricultura empresarial produz valor de troca, destinando sua produção à venda.

Como destaca o autor, a agricultura camponesa, embora voltada para o autoconsumo e a produção de valor de uso, também possui um aspecto mercantil ao comercializar seus excedentes, o que a diferencia da agricultura empresarial, cujo foco é a produção para o mercado e a geração de valor de troca. Essa distinção evidencia as diferentes lógicas econômicas que orientam cada modelo de produção.

Nesse cenário, a Educação do Campo emerge como um espaço de reflexão e prática pedagógica que busca fortalecer a agricultura camponesa e familiar como formas legítimas de existência e resistência frente ao avanço do capital sobre o campo. Ao contrário da agricultura empresarial, a produção camponesa se baseia no capital ecológico, ligado à preservação da natureza, especialmente da biodiversidade, enquanto a agricultura empresarial tende a degradá-la. A produção camponesa mostra-se autossuficiente, pois obtém seus insumos diretamente da natureza, em vez de adquiri-los no mercado. "Seu contato com o mercado só ocorre na venda final do produto. Sua força de trabalho geralmente é abundante, enquanto os meios de trabalho, como a terra, são diminutos. Por isso, em geral, a agricultura camponesa é intensiva, produzindo maior quantidade de víveres por porção de terra em comparação à empresarial e à capitalista" (Vilas Boas, 2022, p. 43).

A Educação do Campo se estrutura em torno de três pilares fundamentais:

- Protagonismo dos movimentos populares, onde a educação no campo está ligada à existência, organização e luta desses movimentos. Esses grupos coletivos influenciam a educação, considerando a cultura, as condições de vida, as necessidades, os sonhos e as aspirações das pessoas na busca por transformar radicalmente o campo e a sociedade.
- Vinculação a um projeto popular, no qual a prática educacional no campo deve estar ligada à construção de um projeto popular para o Brasil, onde a agricultura siga uma lógica de desenvolvimento social e humano, em vez de focar apenas no lucro e na exploração. A terra e os recursos naturais devem servir a toda a população, e não serem propriedades privadas de capitalistas.
- Parte de um novo projeto de educação, em que a Educação do Campo deve fazer parte de um novo projeto educacional que atue como um meio de fortalecer processos de transformação na educação e na sociedade. Esses processos têm emergido ao longo do tempo,

mas muitas vezes foram reprimidos pela intolerância das classes dominantes (Pomuchenq; Locatelli; Pizetta, 2024).

Esses princípios reforçam que a Educação do Campo não se resume a adaptar a escola à realidade rural, mas sim a transformar a própria concepção de educação, tornando-a um instrumento de emancipação coletiva.

A Educação do Campo se desenvolve em cada localidade, levando em conta a diversidade de povos e culturas presentes. Assim, ela pode ser vista como um movimento baseado em um projeto histórico com métodos que são pensados para que a escola se adapte às realidades de cada pessoa do campo. A escola do campo é definida pelas pessoas que fazem parte dela, e não pelo seu espaço físico, reforçando assim a importância de criar e aplicar um currículo que envolva os povos do campo.

Ela deve ir além da sala de aula, conectando-se com a história das pessoas e com a realidade local. A conquista da identidade da escola do campo é uma forma de lutar para que os povos do campo tenham acesso ao conhecimento científico produzido pela sociedade, que nem sempre é compartilhado de maneira justa (Pomuchenq; Locatelli; Pizetta, 2024). Sendo assim, a identidade da escola do campo deve refletir a identidade das pessoas que vivem e trabalham na área, pois suas práticas sociais, culturais e produtivas estão profundamente ligadas à sua história e ao modo como constroem o sentido de pertencimento.

O campo é o lugar onde se faz pesquisa, ensino e vive a vida rural na Educação do Campo. É onde se formam pessoas e se desenvolvem relações sociais e econômicas. Por isso, é importante valorizar o campo por meio de políticas públicas que apoiem a produção e a organização rural (Reis; Murta, 2017).

Para que o campo continue produzindo, é necessário que as políticas públicas cheguem lá de forma eficaz e que sua adoção valorize a vida rural e que, ao mesmo tempo, ele possa ser reconhecido como um lugar onde se aprende o que é necessário para a cidadania. Deve-se criar um currículo que valorize a vida no campo, desenvolvendo disciplinas, métodos e práticas que mostrem a importância da produção familiar rural para o país e que rompam com o modelo neoliberal de educação feito para as elites (Reis; Murta, 2017).

Caldart (2002) explica que a Educação do Campo é uma proposta que nasce das próprias populações camponesas, sendo definida e construída pelas pessoas que vivem e trabalham no território, a partir de suas experiências, necessidades e modos de vida. Por trás dos números e das informações geográficas, há uma parte do povo brasileiro que mora nesse lugar e que vive de acordo com as relações sociais próprias do campo. Essas pessoas têm diferentes idades,

formam famílias, comunidades, e participam de organizações e movimentos sociais. O objetivo da Educação do Campo é justamente fortalecer a consciência coletiva dessas pessoas, para que possam se unir, se organizar e tomar as rédeas do próprio destino.

As pessoas que fazem parte da Educação do Campo são aquelas que sentem, no dia a dia, os efeitos dessa realidade difícil, mas que não aceitam essa situação. Elas resistem e lutam no campo para continuarem sendo agricultores, mesmo diante de um modelo de agricultura que exclui cada vez mais; lutam pela terra e pela Reforma Agrária; por melhores condições de trabalho no campo; lutam para preservar as terras dos quilombos e manter a identidade dessa herança; lutam pelo direito de continuar sendo indígenas e brasileiros em terras demarcadas, com suas identidades e direitos respeitados; e lutam por tantas outras formas de resistência cultural, política e educacional.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a Educação do Campo vai além do espaço escolar, constituindo-se como um projeto político-pedagógico de resistência e afirmação de identidades. A luta por uma escola de qualidade é um de seus principais objetivos. Isso acontece porque a negação do direito à escola mostra claramente o tipo de educação que se tenta impor às pessoas do campo. O tipo de escola que existe (ou que já nem existe mais) no campo tem contribuído para o processo de dominação e piora das condições de vida dessas pessoas. Além disso, a escola tem um papel crucial na educação, especialmente na formação das novas gerações, e pode ser um espaço onde a verdadeira Educação do Campo aconteça (Caldart, 2002).

1.2 Educação do Campo: resistência e humanização na luta por uma educação inclusiva e transformadora para as comunidades camponesas

O capitalismo, modo de produção que ainda impera no planeta, mostra-se cada vez mais desumano e cruel. O agronegócio capitalista é o setor que não se interessa pela educação enquanto política pública, visto que esta dimensão territorial não contempla em seu modo de desenvolvimento.

No final dos anos 1990, foram criados vários espaços públicos para debater a educação no campo. Um exemplo foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997 pelo MST, com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e outras organizações. Nesse evento, surgiu um grande desafio: pensar uma educação pública voltada para os povos do campo, que levasse em conta seu contexto político, econômico, social e

cultural, além de seu modo de ver o tempo, o espaço, o meio ambiente, a produção, a organização coletiva, as relações familiares e o trabalho, entre outros aspectos (Santos, 2017).

Esses debates refletiam os desejos da população rural, que questionava uma educação focada apenas nos interesses econômicos e políticos da elite dominante brasileira. A crítica era que esse modelo ignorava as histórias, sonhos, desejos, limites e possibilidades dos povos do campo. Os povos camponeses questionavam também o tamanho do agronegócio, que priorizava apenas a produção em larga escala de um único tipo de cultivo voltado para exportação, deixando de lado a agricultura familiar e a produção variada voltada para o mercado interno.

O campo é formado por populações cujos povos são agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados, entre outros, com suas diferenças de gênero, etnia, religião, diferentes jeitos de produzir e viver, diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas. Contudo, apesar das diferenças, suas identidades não são apagadas e por fazerem parte de um único povo, sofrem opressões e discriminação no âmbito econômico, político e cultural (Begnami, 2019).

O movimento da Educação do Campo tem sido marcado pela luta do povo do campo por políticas públicas que lhes proporcionem o direito à educação, que seja no e do campo. No, pois o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação atrelada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart; Cerioli; Kolling, 2002).

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares, através das práticas comunitárias e programas que lutam por políticas públicas para universalizar a educação. Vale ressaltar que, essa se identifica pelos seus sujeitos, visto que o campo apresenta diferentes identidades e essa educação busca educar este povo, para que se articule, se organize e assuma as rédeas do seu destino, tratando-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo.

Muitos governos não reconheciam os povos do campo como sujeitos da política e da pedagogia, oferecendo a estes uma educação domesticadora e ligada a modelos econômicos prejudiciais e maléficos. Assim, o movimento por uma Educação do Campo se afirma como um basta a essas mazelas e foca na luta contra a educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado (Caldart; Cerioli; Kolling, 2002).

O movimento por uma Educação do Campo se deu pela desumanização das condições de vida no campo caracterizada por injustiças, desigualdades e opressão. Surge devido aos sujeitos envolvidos que sentiram na pele essa perversidade, mas não se conformaram com ela criando resistência no e do campo, buscando seus direitos em continuar sendo agricultores

mesmo que a agricultura se apresente cada vez mais excludente, reafirmando-se como sujeitos que lutam pela terra e por melhores condições de trabalho no campo.

Para Caldart, Cerioli e Kolling (2002), não existe a possibilidade de educar o povo do campo sem transformar as condições de sua desumanização e será através de lutas que o processo de humanização se concretizará. Fernandes (2006) acrescenta ainda que é necessária uma política educacional para o desenvolvimento do território campestre que atenda suas diversidades ao mesmo tempo que os coloquem como protagonistas na construção de propostas que representem ganhos para o coletivo e não apenas como meros beneficiários ou usuários.

Em se tratando da formação dos professores para atuarem nas escolas rurais, nos anos 1940, houve tentativas de preparar estes para atuarem especificamente em escolas rurais. No entanto, prevaleceu a ideia de que todos os professores deveriam ter a mesma formação para atuar no ensino fundamental, sem considerar as diferenças entre os grupos sociais.

A Educação do Campo é muito importante, não só para ajudar os alunos a aprender, mas também como uma forma de luta diante do sistema educacional atual e das dificuldades que as comunidades rurais enfrentam. Os profissionais que atuam nestas escolas têm a tarefa de incluir sempre as características da vida dos alunos no que é ensinado, juntando a cultura local e as atividades econômicas ao aprendizado. Com isso, eles não só passam conhecimento, mas também valorizam as tradições e experiências dessas comunidades. Assim, a Educação do Campo ajuda os alunos a se reconhecerem como agentes de mudança, tanto em sua comunidade quanto na sociedade.

O professor, junto ao seu aluno, deve exercer um papel fundamental muito maior que apenas um transmissor de conteúdos e a Educação do Campo não se confirmará enquanto educadores não a efetivarem em suas formações, práticas docentes e pedagógicas. A perspectiva de Arroyo (2000) reforça a ideia de que a subjetividade docente não deve apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também formar profissionais sensíveis às desigualdades e comprometidos com a construção de uma educação inclusiva e transformadora, especialmente nas áreas historicamente desfavorecidas, como o campo, e que respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Nessa seara, ele enfatiza a importância de uma formação docente que valorize as particularidades do contexto rural e promova práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade das comunidades do campo.

Os educadores do campo precisam compreender a importância de seu papel na construção de práticas pedagógicas que valorizem as experiências e saberes das comunidades rurais. Conforme destaca Caldart (2002), a formação do educador do campo deve estar voltada

para o fortalecimento de processos educativos vinculados à realidade social, cultural e econômica dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Entende-se diante dessa afirmativa que, tal formação deve ofertar subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem aos professores desenvolver suas competências, refletir o próprio fazer e propor transformações necessárias no contexto escolar, de modo que a educação atenda às demandas específicas da população rural.

Nesta perspectiva, Arroyo (2018), reforça que o educador do campo, para além da função de ensinar, atua como agente político e social, comprometido com a construção de uma escola democrática, inclusiva e promotora de justiça social. O autor reforça a argumentação ao dizer que a radicalidade da Educação do Campo contribui para o pensamento pedagógico e as identidades dos professores, uma vez que alarga o direito à educação, a função da escola e do professor para além do ensinar, para educar e fortalecer os processos de formação em saberes, valores, culturas, identidades que acontecem no cultivo da terra.

Diante desta colocação, entende-se que esta modalidade de educação não acontecerá e se concretizará enquanto não ocorrerem avanços na elaboração de currículos que reflitam ideias, conhecimentos, culturas e valores produzidos e defendidos pelos movimentos sociais. É compreender que a Educação do Campo não pode ser vista de forma homogeneizada, onde todos os alunos são considerados iguais, inviabilizando o desenvolvimento integral destes e suas aprendizagens.

Dentro do contexto da Educação do Campo abordado por Arroyo (2000; 2018), quanto à identidade docente e seu papel na Educação do Campo, entende-se que o professor de Educação Física desempenha um papel crucial na valorização das culturas e práticas corporais das comunidades camponesas, contribuindo para a construção de uma educação contextualizada e inclusiva atuando à frente da valorização de práticas corporais locais que visam fortalecer a identidade cultural e promover o reconhecimento das vivências locais como parte do currículo escolar; criação de espaços de inclusão, onde o professor do componente de Educação Física poderá criar um momento de integração e valorização das diversidades presentes no campo, promovendo o diálogo entre culturas e gêneros e combatendo preconceitos; o fortalecimento da comunidade onde as atividades promovidas pela Educação Física podem ajudar a estreitar os laços entre a escola e a comunidade, criando espaços coletivos de lazer e interação que reforcem o pertencimento e a identidade local.

Assim, entende-se que o professor de Educação Física, no que tange a Educação do Campo, não é apenas um facilitador ou simples transmissor de práticas corporais, mas um

agente transformador que contribui para a valorização cultural, a emancipação social e o fortalecimento das comunidades do campo.

1.3 Desafios estruturais e desigualdades educacionais nas escolas rurais brasileiras: O impacto do fechamento de escolas e a vulnerabilidade em Minas Gerais

Ao longo dos últimos anos, é observado o acelerado processo de fechamento das escolas localizadas em áreas rurais. De acordo com os dados atualizados do ano de 2024 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024), existem no Brasil hoje 6.797 escolas com localização rural, com categoria administrativa pública e dependência administrativa estadual e, desse, montante apenas 5.295 escolas encontram-se ativas e 1.502 escolas paralisadas, o que representa 22,1% do total.

No âmbito de Minas Gerais, percebe-se que o número de escolas públicas estaduais localizadas em áreas rurais paralisadas superam o número de escolas ativas, sendo 373 paralisadas e 308 ativas de um total de 681 escolas, representando 54,8% do total (INEP, 2024).

Tabela 1 – Distribuição das escolas rurais ativas e paralisadas no Brasil e em Minas Gerais

Localização	Total de escolas rurais	Escolas ativas	Escolas paralisadas	% de escolas paralisadas
Brasil	6.797	5.295	1.502	22,1%
Minas Gerais	681	308	373	54,8%

Fonte: (INEP, 2024)

A tabela apresenta o total de escolas rurais, distinguindo entre aquelas em funcionamento e as paralisadas, com destaque para a elevada porcentagem de paralisações em Minas Gerais (54,8%), significativamente superior à média nacional (22,1%). Esses dados evidenciam um cenário preocupante para a oferta de educação no campo, especialmente em âmbito estadual.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são consideradas escolas paralisadas aquelas que, no ano de referência do Censo Escolar não possuíam alunos matriculados e não desenvolveram atividades pedagógicas,

podendo estar em processo de fechamento definitivo, temporariamente desativadas, ou aguardando reativação pela rede de ensino (Inep, 2023).

Essa condição expressa um fenômeno recorrente nas políticas educacionais voltadas para o meio rural, marcado pelo processo de nucleação das escolas rurais, que implica o fechamento de unidades escolares em comunidades menores e a transferência dos estudantes para escolas-polo, localizadas em áreas mais centrais. Tal dinâmica, como apontam Janata e Anhaia (2015), reflete uma lógica de racionalização administrativa que, embora busque otimizar recursos, acaba por fragilizar o direito à educação no campo, ao desconsiderar as especificidades territoriais, culturais e sociais das populações.

Gráfico 1 – Situação das escolas rurais públicas estaduais no Brasil e em Minas Gerais (2024)



Os gráficos ilustram a proporção de escolas rurais públicas estaduais ativas e paralisadas em 2024, evidenciando um contraste expressivo entre o cenário nacional e o do estado de Minas Gerais. Enquanto a taxa de paralisação no Brasil é de 22,1%, em Minas Gerais mais da metade das escolas encontram-se inativas (54,8%), o que aponta para um contexto de maior vulnerabilidade da Educação do Campo no estado.

Tabela 2 – Taxas de reprovação e evasão escolar por grupos populacionais no Ensino Fundamental e Médio – Brasil

Reprovação – Ensino Fundamental

Categoria	Percentual
Educação indígena	7,8%
Educação Especial	2,8%
Quilombola	2,6%
Rural	3,2%
Urbana	2,1%
Masculino	2,6%
Feminino	2,0%
Cor/Raça não declarada	2,5%
Preta/parda	2,7%
Branca	1,6%
Total	2,3%

Reprovação – Ensino Médio

Categoria	Percentual
Quilombola	11,9%
Educação indígena	10,7%
Educação Especial	3,7%
Rural	5,2%
Urbana	3,9%
Masculino	4,4%
Feminino	3,5%
Cor/Raça não declarada	4,1%
Preta/parda	3,5%
Branca	3,0%
Total	3,9%

Evasão – Ensino Fundamental

Categoria	Percentual
Educação indígena	7,3%
Educação Especial	4,9%
Quilombola	4,8%
Rural	5,2%
Urbana	2,8%
Masculino	3,5%
Feminino	2,6%
Cor/Raça não declarada	4,1%
Preta/parda	3,5%

Branca	2,1%
Total	3,0%

Evasão – Ensino Médio

Categoria	Percentual
Educação Especial	6,2%
Educação indígena	5,2%
Quilombola	4,6%
Rural	5,9%
Urbana	5,0%
Cor/Raça não declarada	5,1%
Preta/parda	6,3%
Branca	5,2%
Masculino	5,3%
Feminino	4,5%
Total	5,0%

Fonte: INEP/Censo Escolar, 2023

As tabelas evidenciam desigualdades educacionais estruturais, ao demonstrarem que estudantes pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados como indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e residentes em áreas rurais apresentam índices mais elevados tanto de repetência quanto de evasão, especialmente no Ensino Médio.

A sinalização das taxas de reprovação para o Público da Educação Especial (PEE) adquire particular relevância, uma vez que tais indicadores não apenas refletem desafios pedagógicos, mas também apontam para a insuficiência ou ineficácia das políticas e práticas de inclusão. A reprovação desses estudantes, cujas taxas chegam a 2,8% no Ensino Fundamental e 3,7% no Ensino Médio, pode ser interpretada como um sintoma de barreiras sistêmicas, incluindo a falta de adequação curricular, a ausência de recursos de acessibilidade e o déficit na formação continuada de docentes para lidar com a diversidade de especificidades. Assim, discutir a reprovação do PEE é fundamental para compreender as lacunas na garantia do direito à educação inclusiva e para subsidiar a proposição de intervenções que assegurem sua permanência e sucesso escolar. Tais dados revelam a urgência de políticas públicas interseccionais voltadas à permanência e ao sucesso escolar desses sujeitos.

Gráfico 2 – Taxa de distorção idade-série no 6º ano do Ensino Fundamental, segundo marcadores sociais – Brasil (2023)



Fonte: INEP/Censo Escolar, 2023.

A figura apresenta os percentuais de distorção idade-série no 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil, no ano de 2023, considerando diferentes marcadores sociais e educacionais. Observa-se maior incidência de distorção entre estudantes da educação indígena (39,1%), da educação especial (36,4%), quilombolas (28,4%) e residentes em áreas rurais (26,0%). Esses dados evidenciam desigualdades estruturais que impactam o percurso educativo desses grupos.

De acordo com o Censo Escolar 2023 do INEP, a trajetória dos estudantes na Educação Básica, no que tange à distorção idade-série do 6º ano do Ensino Fundamental, revela que os alunos matriculados em escolas de áreas rurais alcançaram um índice de 26,0%, com destaque também para os alunos do sexo masculino.

A análise conjunta dos dados sobre reprovação, evasão e distorção idade-série evidencia um padrão de desigualdade educacional estrutural no Brasil, especialmente entre populações

historicamente marginalizadas, como estudantes indígenas, quilombolas, do campo e da educação especial. A Figura 3 revela que a taxa de distorção idade-série no 6º ano do Ensino Fundamental atinge 39,1% entre indígenas e 28,4% entre quilombolas, percentuais significativamente acima da média nacional de 15,8%. Esses indicadores dialogam diretamente com os apresentados nas Figuras 1 e 2, que apontam altas taxas de reprovação e evasão entre os mesmos grupos populacionais, além de um preocupante percentual de escolas paralisadas nas áreas rurais, com destaque para Minas Gerais, onde mais da metade das escolas rurais estaduais estavam inativas em 2024.

Esses dados demonstram que os obstáculos à permanência, à progressão e às oportunidades de aprendizagem não estão apenas relacionados à trajetória individual dos estudantes, mas decorrem de condições estruturais, territoriais e políticas que afetam o direito à educação de forma equitativa, especialmente nos territórios rurais e nos grupos étnico-raciais subalternizados.

2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Esta seção discutirá o desenvolvimento histórico da Educação Física e sua relação com as mudanças sociais, políticas e econômicas e com as transformações dos discursos sobre o corpo. A Educação Física, nesse contexto, desempenhou um papel significativo como ferramenta para a formação de indivíduos e a manutenção de sistemas sociais.

Na esfera educacional, a ginástica e o esporte serão discutidos como técnicas disciplinadoras voltadas para a formação de corpos fortes e submissos, em alinhamento com os interesses econômicos e políticos das classes dominantes. No percorrer da seção, serão expostos os desafios curriculares e as teorias clássicas, críticas e pós-críticas, destacando a mudança da Educação Física de um enfoque técnico e produtivista para uma perspectiva crítica e inclusiva.

A compreensão histórica da Educação Física exige, antes de tudo, uma reflexão sobre as concepções filosóficas que moldaram os discursos sobre o corpo ao longo do tempo. Entre essas concepções, destaca-se a dualidade entre corpo e alma, amplamente aceita nos séculos XVII e XVIII, a qual influenciou profundamente campos como a medicina, a indústria e as relações de trabalho. Esse paradigma dualista contribuiu para a estruturação de práticas sociais e científicas que ainda hoje persistem, refletindo-se nas formas como a sociedade organiza a produção, o controle e a educação dos corpos. Conforme afirmam Vilas Boas e Mourão-Júnior (2015), os ecos dessa separação entre corpo e alma seguem repercutindo nas esferas científicas e socioeconômicas, revelando a atualidade de uma discussão que, embora enraizada no passado, continua a influenciar o presente.

A dualidade entre corpo e alma vigorou durante muitos anos como teoria prevalente no mundo filosófico e até mesmo científico, repercutindo em inúmeros ramos da ciência e da vida econômica e social, como por exemplo, nas ciências médicas, na produção industrial e nos regimes trabalhistas. Sua influência foi mais realçada nos séculos XVII e XVIII, nos quais a sua aceitação era praticamente total. Contudo, enganam-se aqueles que pensam que o estudo deste dualismo não é importante no mundo atual, visto que atualmente resquícios dele ainda alcançam áreas científicas, aspectos socioeconômicos, entre outros (Vilas Boas; Mourão-Júnior, 2015, p. 238).

A consolidação da ideia de que corpo e alma são entidades separadas contribuiu para a exploração do corpo humano pelo sistema capitalista, especialmente após a Primeira Revolução Industrial. Nesse contexto, essa concepção dualista permitiu que o corpo fosse tratado como uma ferramenta de trabalho, sujeita a jornadas exaustivas e incessantes. Dessa forma, o corpo

humano passou a ser visto como um território explorável, desvinculado da subjetividade e da essência do indivíduo, o que facilitou sua instrumentalização nas dinâmicas de produção capitalista.

Durante muitos séculos, os seres humanos acreditaram veementemente que corpo e alma eram algo único, uma espécie de amálgama. A partir desta premissa, era comum que se pensasse que qualquer lesão no corpo incidiria na alma e que algum mal da alma afetasse o corpo (Vilas Boas; Mourão-Júnior, 2015, p. 240).

Entende-se que por muito tempo, as pessoas acreditaram firmemente que corpo e alma formavam uma unidade inseparável. Assim, era comum pensar que qualquer dano físico também afetaria a alma e que problemas da alma poderiam se manifestar no corpo. Para que o ser humano fosse entendido exclusivamente como um organismo biológico, foi necessário estabelecer a separação entre corpo e alma. Com essa dissociação, surge a ideia de corpo como ferramenta, que, de certa forma, delimita o corpo humano e possibilita sua exploração pelo sistema capitalista por meio do trabalho (Vilas Boas; Mourão-Júnior, 2015, p. 249).

A oposição entre corpo e alma, ao longo da história, não apenas estruturou concepções filosóficas, mas também teve efeitos concretos sobre as dinâmicas sociais e econômicas. No contexto do sistema de produção capitalista, essa separação favoreceu a instrumentalização do corpo, transformando-o em objeto de exploração e facilitando sua domesticação. A *res cogitans* passou a representar o espírito ou alma, isto é, a dimensão pensante e imaterial do ser humano, enquanto a *res extensa* referia-se à matéria, ou seja, à dimensão não pensante e física do indivíduo.

Com a disseminação dessa perspectiva dualista, consolidou-se a ideia de que corpo e mente eram entidades distintas, o que abriu caminho para a concepção de que o sofrimento físico não atingia o espírito. Essa crença tornou-se conveniente para a legitimação da exploração dos corpos nas relações de trabalho, uma vez que permitia dissociar o sofrimento do trabalhador de qualquer implicação moral ou ética. Essa separação conceitual, portanto, não ficou restrita ao campo teórico, mas influenciou diretamente os debates sociais e políticos acerca do corpo e de seu papel na sociedade. O corpo passou a ser percebido como um recurso, e sua disciplina tornou-se um elemento fundamental para a manutenção da ordem e da produtividade, especialmente nas sociedades industriais modernas. Nesse ponto, a lógica capitalista se apropriou definitivamente do corpo, transformando-o em força de trabalho controlada e normatizada.

Em consonância com essa análise, o Coletivo de Autores (1992, p. 51) evidencia como o corpo do trabalhador foi historicamente reduzido à condição de mercadoria:

Isso mesmo, a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no “mercado” dessa chamada sociedade livre.

Essa afirmação evidencia de forma contundente como o dualismo corpo-mente sustentou práticas sociais que objetificaram o corpo, retirando-lhe sua dimensão subjetiva e humana para adequá-lo às engrenagens da lógica capitalista. Assim, o corpo não era apenas explorado fisicamente, mas também moldado ideologicamente para responder às exigências da produção. Nesse contexto, o século XIX torna-se essencial para o entendimento da Educação Física, visto que nesse período que surgem os conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho. Na Europa, especialmente na França, este foi o período em que o Estado controlado pela burguesia se firmou, e a burguesia se consolidou como uma classe dominante criando condições para que surgissem conflitos de relações, tornando inevitável o reconhecimento de seu principal oponente: a classe trabalhista (Soares, 2017).

Zoboli (2007) corrobora com Soares (2017), ao afirmar que o ser humano corpo/mente transformou-se em mercadoria, ao lado das outras mercadorias. O desporto emerge tão só dos subsistemas do capitalismo, ele também não passa de uma espécie de mercadoria, à imagem do que se passa com o próprio corpo e mente do sujeito que o pratica. Dessa forma, compreende-se que, o corpo e a mente das pessoas passaram a ser tratados como bens de consumo, assim como o esporte, que deixa de ser apenas uma prática cultural ou recreativa para se tornar um produto inserido no mercado e moldado por interesses econômicos.

A seguir, serão discutidas as principais fases históricas que marcam a constituição curricular da Educação Física, desde suas origens higienistas e militarizadas até as perspectivas críticas e pós-críticas contemporâneas.

2.1 A Educação Física como instrumento de higienização, militarização, disciplinamento e controle social

Para que a burguesia se mantivesse no poder, era necessário que se investisse na construção de um homem capaz de suportar uma nova ordem política, econômica e social. Essa construção se dá na integralidade com cuidados nos aspectos mentais, intelectuais, culturais e

físicos. A Educação Física, nesse sentido, passou a refletir diretamente a sociedade capitalista, pois incorporava movimentos repetitivos e disciplinados, promovendo a ideia de um corpo saudável. Essa configuração inaugura a primeira grande fase da Educação Física moderna, marcada pela ginástica, pelo higienismo e pelo controle social dos corpos. Surgia, assim, como instrumento para combater a preguiça, a imoralidade e a desordem, sendo incorporada às políticas de saúde pública, educação e até mesmo ao controle familiar (Soares, 2017).

No Brasil, a Educação Física se desenvolveu as margens das ideias do Higienismo. Não se tratava apenas do conceito "mente sã em corpo sã", mas de "evoluir", visto que o corpo deveria atender às demandas da elite moralista e doutrinadora. Educar o corpo significava inseri-lo em um sistema disciplinar complexo, adaptativo, que respondia às ordens e, de certa forma, seguia princípios eugênicos em seus objetivos e finalidades. Nesse contexto, o corpo deveria ser moldado para ser forte e útil: para o trabalho, para a defesa do país, para a procriação e para obedecer às ordens (Bonetto; Vieira, 2023).

A Educação Física enquanto componente curricular foi historicamente instrumentalizada como mecanismo de controle social e disciplinar, refletindo interesses políticos, econômicos e ideológicos das classes dominantes. Classes dominantes essas, que de acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 24), tinham seus interesses onde:

Sua luta é pela manutenção do *status quo*. Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente de sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral, denominada hegemonia.

Neste cenário de consolidação burguesa, a ginástica desponta como a principal ferramenta pedagógica e moral para disciplinar corpos e instituir padrões de conduta. A ginástica, desenvolvida em vários países da Europa, foi escolhida como a fórmula ideal para a preparação disciplinar de ordens militares e para a higienização da população. Portanto, a trajetória da Educação Física brasileira está ligada ao militarismo, à ginástica europeia, ao higienismo¹ e à eugenia² (Vieira, 2022).

¹ O higienismo foi um movimento médico-social dos séculos XIX e início do XX que associava saúde pública à moralização dos comportamentos, utilizando-se do discurso científico para justificar intervenções sobre os corpos e o espaço urbano. No contexto educacional, influenciou práticas escolares ao prescrever hábitos de higiene e disciplina como formas de prevenir doenças e promover a "ordem social", muitas vezes reforçando estigmas e exclusões sociais (Lopes; Vieira, 2018).

² A eugenia é uma doutrina pseudocientífica surgida no final do século XIX que propunha o aprimoramento genético da população por meio do controle da reprodução humana. Amplamente associada a ideais racistas e

A Educação Física visava moldar corpos fortes e úteis para várias funções, porém sua prática não era apenas sobre condicionamento físico, mas uma forma de controle social e moral, onde o corpo era preparado para servir a um ideal de eficiência e ordem, refletindo as aspirações e os valores da elite da época.

A sociedade moderna usava várias formas de controle para disciplinar as pessoas, transformando-as em seres racionais e obedientes. Ser dócil, então, implica em submissão e obediência, com o objetivo final de que a pessoa controle a si mesma. Ao transferir a autoridade de fora para dentro da pessoa, o poder se torna mais eficiente e eficaz no controle dos indivíduos (Vieira, 2022).

Bracht (1999) corrobora ao dizer que o corpo era colocado em segundo plano historicamente por causa do mal-estar a cultura dominante e devido a isso, ele precisava ser educado no âmbito comportamental que não significava educação corporal e sim humano, e assim, educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano.

O Coletivo de Autores (1992. p. 51) afirma que:

Os exercícios físicos, então passaram a ser entendidos como “receita” e “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista.

As práticas de ginástica, por exemplo, ajudariam a tornar comum um mundo desigual, onde grandes riquezas e grandes misérias coexistem. Através do discurso da ginástica, doenças epidêmicas e outros problemas causados pela rápida urbanização e segregação social são vistos como culpa moral dos mais pobres. Essa visão é apoiada por uma "nova ciência" chamada eugenia. Assim, o conhecimento médico-administrativo, que cura doenças, aumenta a expectativa de vida e reduz a mortalidade infantil; também acaba aprisionando populações inteiras em condições mínimas de vida, para garantir que a produção e o acúmulo de capital não sejam prejudicados (Vieira, 2022).

Na Educação Física, o corpo ideal para a classe dirigente (filhos da burguesia) era inspirado no cidadão da elite europeia. Esse corpo deveria ter intensidade moderada para não se parecer com trabalho físico, mostrando elegância e postura, moldado segundo padrões colonizadores. Aos poucos, essa prática se espalhou para a população urbana com objetivos de

capacitistas, foi utilizada para justificar políticas de exclusão e esterilização de pessoas consideradas “inferiores” ou “inaptas”. No Brasil, influenciou práticas educacionais e sanitárias voltadas à conformação de corpos “puros”, produtivos e disciplinados (Zoboli, 2007; Cassani, Ferreira e Santos, 2020).

higiene, eugenia, política e economia. A influência militar visava impor disciplina, formar um caráter considerado ideal e garantir força física, promovendo um sujeito que seguia discursos patrióticos e disciplinadores. Estar doente, nessa visão, era visto como resultado de ignorância, imoralidade e falhas individuais (Vieira, 2022).

Assim, nas aulas de Educação Física, cria-se uma forma de pensar e agir que é normalizada por regras sociais, moldada por disputas de poder, valorização de tradições hierárquicas e uma ideia de indivíduo racional que age sem considerar questões políticas. Há uma busca constante por controlar grandes grupos e estabelecer modelos de comportamento.

O papel da Educação Física Higienista era simples: preparar os jovens das elites rurais e urbanas para ocuparem seus lugares na alta sociedade. Isso significava que eles deviam estar bem-apresentados. A ginástica escolar deveria ser fácil e não lembrar o trabalho pesado que os trabalhadores do campo faziam. É importante lembrar que essa proposta era feita pelas escolas particulares, criadas pela elite e para a elite. Já para os pequenos trabalhadores, a educação tinha o objetivo de treiná-los para o trabalho braçal, ensinando-os a trabalhar sem reclamar (Lopes; Vieira, 2018).

Nesse tempo, devido às atividades serem voltadas apenas para correção postural dos alunos, não se fazia necessário um profissional. O governo realizava a distribuição de cartilhas com diferentes exercícios ginásticos que deveriam ser cumpridos pelos alunos, dispensando a postura reflexiva desses e dos ministradores.

Soares (2017) e Vieira (2022) se posicionam no mesmo sentido quanto ao uso do exercício físico, visto como o objetivo principal de todas as formas de Educação Física na escola moderna, uma vez que através dele se combatiam doenças, aumentava-se a disposição e a energia, regenerava-se a raça e fortalecia-se a moral, qualidades vistas como essenciais para o trabalho. Havia também um aspecto eugênico e, pode-se dizer, racista. A Educação Física, nesse contexto, é reconhecida como um produto da modernidade diretamente vinculado aos interesses da classe burguesa, que via na formação de corpos saudáveis e disciplinados uma estratégia para manter a ordem social e sustentar o sistema capitalista. Defendia-se que era preciso garantir às classes mais pobres não apenas acesso à saúde, mas também uma educação voltada para a higiene e para a moral, o que incluía a Educação Física como ferramenta de "limpeza" social e promoção de hábitos saudáveis compatíveis com os valores burgueses.

No século XIX, ocorre a inserção da pedagogia nas aulas e o crescimento da aplicação da psicologia na educação, o que amplia o papel da Educação Física para além do higienismo puro. Nesse contexto, a Educação Física desse período pode ser entendida como um conjunto

de conhecimentos que visa promover o desenvolvimento das qualidades físicas, morais e raciais, o equilíbrio orgânico e a longevidade (Lopes; Vieira, 2018).

A partir de 1929, o ensino da Educação Física tornou-se obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino para ambos os sexos a partir dos 6 anos de idade, com o intuito de preparar a juventude para o cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação brasileira (Lopes; Vieira, 2018). Essa obrigatoriedade reforçava a instrumentalização da Educação Física pelo Estado para fins de formação de cidadãos produtivos e aptos para a defesa nacional.

Neste contexto, o higienismo permaneceu como uma visão dominante, orientando a Educação Física para resultados físicos que deveriam refletir na postura e na moralidade social. Contudo, em paralelo a essa preocupação com a saúde e a moralidade dos corpos, o cenário político-social da emergência dos Estados-nação e o fortalecimento de ideologias nacionalistas começaram a imprimir novas demandas à Educação Física, pavimentando a transição para um modelo onde o militarismo e o esportivismo ganhariam centralidade. Essa imbricação entre a busca pela saúde corporal e a formação de cidadãos aptos à defesa da pátria marcou a consolidação da Educação Física como um pilar estratégico tanto para o disciplinamento individual quanto para os interesses geopolíticos. Dessa forma, pode-se concluir que a história da Educação Física no Brasil se confunde com a história do militarismo, da ginástica europeia, do higienismo e do eugenismo (Vieira, 2022, p. 67).

2.2 A Educação Física entre o militarismo e o esportivismo: disciplina, nacionalismo e controle dos corpos

Com o fortalecimento do Estado-nação e o avanço das ideologias nacionalistas, a Educação Física passa a assumir uma função estratégica no projeto político de construção da identidade nacional e na formação de cidadãos fortes, obedientes e patrióticos. A incorporação do militarismo ao campo educacional ocorre de forma direta, consolidando o corpo como instrumento de disciplina e lealdade à pátria.

Como explica Vieira (2022, p. 67), “a Educação Física, enquanto componente da maquinaria escolar moderna cujas tecnologias visam o governo da alma, teve o seu quinhão na função de constituição de subjetividades dóceis por meio da sociedade aprendente”. O autor reforça que as práticas escolares corporais integravam o projeto de formação do cidadão moderno, moldando corpos úteis e disciplinados em consonância com os ideais burgueses e nacionais.

No contexto europeu, a ginástica foi concebida como instrumento privilegiado para a constituição de uma população saudável, produtiva e disciplinada, o que repercutiu diretamente na formação da Educação Física brasileira. Dessa forma, o ensino da Educação Física emergiu como uma prática voltada à saúde, à moral e à defesa nacional, em estreita articulação com os princípios da ciência moderna e da política higienista.

No Brasil, em meados do século XX, surgem novas tendências como as aulas militares, vindas da França no seu período de guerra, uma vez que este país tinha um grande interesse em ter cidadãos aptos ao combate. Em 1929, tornou-se obrigatório o ensino da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino para ambos os sexos a partir dos 6 anos de idade com o intuito de preparar a juventude para cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação brasileira (Lopes; Vieira, 2018).

Nesse contexto, o corpo passa a ser compreendido como patrimônio nacional e símbolo de força e moral. O esporte e a disciplina militar assumem lugar de destaque como práticas de formação e de controle social. Vieira (2022, p. 70) destaca que:

A Educação Física passa a assumir um papel de destaque, pois era a forma de controlar os sujeitos, docilizar seus corpos, incutir uma moral burguesa que colocava o trabalho como valor maior, ou seja, dispositivos de extração máxima da força de trabalho ao mesmo tempo em que garantia a perpetuação do sistema ao se livrar de epidemias indesejadas.

Assim, a Educação Física consolidava-se como prática disciplinadora e normalizadora, atrelada ao projeto político e econômico da modernidade. Nesse cenário, o esporte ganhou destaque como um meio de propaganda, sendo utilizado pelos militares para neutralizar a mobilização política interna, desviando a atenção da população das críticas e demandas sociais. Paralelamente, buscava-se construir, no âmbito internacional, a imagem de um país forte e disciplinado. Os militares confiavam no esporte como um mecanismo eficaz para afastar a sociedade das discussões políticas e das reivindicações, utilizando o prestígio de um país esportivamente vitorioso como uma demonstração clara de poder e sucesso diante do mundo (Castellani Filho, 2016).

As lições militares baseavam-se na realização de atividades programadas e a educação corporal tinha como objetivo promover a saúde através de práticas de higiene, aprimoramento da força e fundamentação no patriotismo. A Educação Física consolidava-se, assim, como uma prática voltada para a formação de corpos fortes, obedientes e nacionalistas, reafirmando seu papel como mecanismo de controle e manutenção da ordem vigente. De acordo com Vieira (2022, p. 70):

Assim, a Educação Física, idealizada e realizada pelos médicos higienistas, teve por base as ciências biológicas, a moral burguesa e integrou de modo orgânico o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário à consecução da nova ordem capitalista em formação.

Essa relação direta entre o saber médico e o pedagógico reforçou a naturalização da saúde e da moral como justificativas científicas e patrióticas para o controle dos corpos. O corpo, então, é definitivamente incorporado à lógica biológica e mecânica das ciências modernas, o que contribui para a consolidação do paradigma tecnicista que dominará a Educação Física por décadas. “As práticas ginásticas cientifizadas em conjunto com suas bases analíticas refletem com acuidade a forma moderna de pensar” (Vieira, 2022, p. 69). O corpo, então, passa a ser objeto privilegiado das Ciências Biológicas, sendo comparado a uma estrutura mecânica. Sob essa ótica, tais ciências passam a oferecer instrumentos de controle e intervenção sobre os corpos, com o objetivo de aumentar sua eficiência funcional. Trata-se de uma racionalidade que busca compreender o funcionamento da “máquina-corpo” para potencializar sua eficácia e produtividade.

A concepção do homem como máquina, introduzida por Descartes, fundamenta essa visão mecanicista do corpo humano, que influenciou profundamente o desenvolvimento das Ciências Biológicas e do pensamento científico moderno. Para o filósofo, o corpo funciona como uma engrenagem mecânica cujo entendimento permitiria ao ser humano concebido como

uma “união substancial” entre alma e corpo lidar de maneira racional com as paixões e afetos causados por outros corpos. Como afirma Laporta (2021, p. 196): “se a afetividade existe é porque um corpo causa paixões em outro, e é o ‘homem’, a ‘união substancial’, que terá que lidar com essa afetividade da melhor forma possível”. Essa perspectiva estabeleceu as bases para que o corpo fosse tratado como objeto de estudo e controle, uma vez que passou a ser concebido como uma máquina regulada por leis naturais. Isso permitiu que as ciências diminuíssem o mistério sobre seu funcionamento, orientando-se cada vez mais pela lógica da eficiência e da operacionalidade (Laporta, 2021, p. 184).

Segundo Lima (2022), Foucault amplia essa compreensão ao demonstrar que as Ciências Biológicas instituem sobre o corpo uma lógica que o transforma em uma máquina disciplinada, submetida a estratégias de controle e normalização. O autor argumenta que o corpo, na modernidade, passa a ser submetido a diversas tecnologias de poder, como os mecanismos de vigilância, a ordenação dos espaços e a administração do tempo, configurando aquilo que denomina como corpo dócil, ou seja, um corpo passível de ser controlado, moldado e disciplinado. O corpo, que em Descartes era objeto de uma racionalidade técnica e científica, passa, em Foucault, a ser compreendido como superfície de inscrição do poder: “o panoptismo, do grego *panopticon*, “o que tudo vê”, está devidamente ligado à hierarquia e à circunscrição espacial como estratégias de se atingir o controle social” (Lima, 2022, p. 7). O corpo não é apenas uma engrenagem a ser aperfeiçoada, mas uma construção histórica sujeita à vigilância, ao adestramento e à normalização social.

Nesse cenário, a Educação Física emerge como um agente colaborador na construção de corpos saudáveis e dóceis, voltados para o processo produtivo e para projetos de cunho nacionalista (Bracht, 1999). O corpo passa, assim, a ser alvo de ações e intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências sociais: transforma-se em corpo produtivo, para atender às demandas do sistema econômico; corpo saudável, para satisfazer as exigências sanitárias; corpo deserotizado, conforme os imperativos morais; e corpo dócil, para garantir sua submissão às necessidades de controle e adaptação social.

No Brasil republicano, especialmente após 1889, a Educação Física escolar se consolida como um braço do Estado e da ciência moderna no controle das condutas e na produção de corpos úteis à nação. Durante a Primeira República, o país vivia conflitos entre as oligarquias rurais e as forças armadas, com os militares saindo vitoriosos. Nesse período, segundo Vieira (2022, p. 72),

[...] as propostas ginásticas naturalizam um mundo controverso que promove as maiores riquezas e as maiores misérias de forma concomitante. É pelo discurso ginástico que as doenças epidêmicas e demais problemas decorrentes da acelerada urbanização e segregação social se tornam uma culpa moral dos mais pobres, uma visão de mundo apoiada em uma física social e uma ‘nova ciência’, a eugenia.

Essa passagem demonstra como a Educação Física incorporou discursos médicos e biológicos que legitimaram desigualdades sociais sob o pretexto de aprimoramento moral e racial. O higienismo e o eugenismo, ao se aliarem ao militarismo, criaram uma pedagogia do corpo que visava purificar, fortalecer e disciplinar a população para servir à nação. Porém, como o país não crescia e nem se desenvolvia, criou-se três linhas de pensamento para essa explicação (Lopes; Vieira, 2018).

A primeira linha de pensamento, denominada "Fatalista", atribui os problemas do Brasil a "raças inferiores", como negros e indígenas, considerados os grandes culpados pelo atraso nacional. Essa atribuição é parte de uma ideologia que visa naturalizar e justificar a dominação das classes menos abastadas, estabelecendo uma aceitação acrítica da situação social vigente. Tais ideias revelam o entrelaçamento entre eugenia, racismo científico e higienismo moral, que permeavam também o campo da Educação Física.

Essa perspectiva encontra respaldo teórico nas análises de Antônio Gramsci, para quem a hegemonia cultural da classe dominante atua através da difusão de ideias que tornam “natural” e “inevitável” o ordenamento social existente. Gramsci explica que essa forma de dominação não se faz apenas pela força, mas pela aceitação social da ordem e das leis, fruto de um processo ideológico:

Seria necesaria unha exposición máis detallada e analista, comprendoo, para comunicar esta claridade... pódese atopar unha serenidade inclusive no desencadearse das máis absurdas contradicións e baixo a presión das máis implacables necesidades, se se é capaz de pensar «historicamente», dialecticamente... (Gramsci, 2022, p. 358).

Neste sentido, o fatalismo é um “esquema” abstrato que pode obscurecer as contradições reais da sociedade, levando a uma postura passiva perante a dominação, como Gramsci adverte acerca da tentação do escepticismo vulgar e a adesão mecânica às normas sociais. O fatalismo, ao atribuir o atraso econômico às “raças inferiores”, cumpre uma função ideológica ao construir uma justificativa para a desigualdade social e o controle da população subordinada. Gramsci reconhece que a ideologia dominante sedimenta “velhos hábitos e velhos modos de pensar” que antagonizam com as reais obrigações e condições dos indivíduos:

[...] a observación das devastacións que determina en moitas conciencias a contradición entre o que parece obrigado en modo categórico e as tendencias reais fundadas sobre a sedimentación de vellos hábitos e vellos modos de pensar. (Gramsci, 2022, p. 357).

No cenário político, intelectuais se dedicavam a criar discursos sobre o perfil ideal do povo brasileiro, com o objetivo de transformar o país e inseri-lo na modernidade. Guiados pelos avanços da ciência, especialmente da Biologia e da Medicina, educadores e médicos acreditavam que tinham a responsabilidade e as ferramentas necessárias para fazer a sociedade progredir. Influenciados pelos princípios da eugenia, afirmavam que a mistura racial prejudicaria as futuras gerações, exigindo intervenções biológicas. Paralelamente, aqueles que se concentravam em medidas de higiene pública destacavam a necessidade de melhorar questões sociais como pobreza, desnutrição, propagação de doenças e analfabetismo para que o Brasil fosse reconhecido como um país moderno (Cassani; Ferreira; Santos, 2020)

De modo geral, a análise gramsciana permite compreender que a linha fatalista, ao naturalizar o atraso e estigmatizar grupos sociais, é um mecanismo ideológico da burguesia para garantir a aceitação da dominação social:

En cada momento da historia, non só o ideal moral, senón o «tipo» de cidadán fixado polo dereito público é superior á media dos homes que viven nun determinado Estado... Moitos resoven a cuestión doadamente: superan a contradición co escepticismo vulgar. Outros atéñense exteriormente ao pé da letra das leis. (Gramsci, 2022, p. 357).

Assim, o fatalismo não é uma visão neutra ou científica, mas uma construção ideológica que reforça a hegemonia burguesa por meio do consentimento tácito das classes populares à sua subordinação. A segunda linha chamava-se "Ufanista" e essa visão exaltava o Brasil por seu tamanho, beleza e diversidade racial, vendo isso como motivo de orgulho tornando-se uma resposta aos ataques de outros países. Logo após, surgiu um novo discurso, o "Intervencionista" que defendia que os problemas do Brasil não eram causados pelos negros e indígenas, nem que o país fosse tão grandioso como os ufanistas sugeriam. Era argumentado nesse discurso que o povo brasileiro era preguiçoso e trabalhava mal porque estava doente. Isso ocorre devido ao crescimento populacional nas cidades e ao militarismo no poder, as doenças e epidemias começaram a crescer e a população não conseguia trabalhar refletindo assim no crescimento do país (Lopes; Vieira, 2018).

As postulações disponibilizadas nessa seção permitem assegurar que um novo discurso histórico chamado "Intervencionista" rejeitava a ideia de que os problemas do Brasil eram

causados por grupos como negros e indígenas, ou que o país é tão grandioso como afirmavam os ufanistas. Era argumentado que a preguiça e a baixa qualidade do trabalho do povo brasileiro eram os grandes vilões de doenças, e não a falta de esforço ou capacidade. Eles apontavam que o crescimento populacional nas cidades, combinado com o militarismo no governo, contribuiu para o aumento de doenças e epidemias. Isso, por sua vez, afetou a capacidade da população de trabalhar, impactando negativamente o desenvolvimento do país.

As escolas então recebem a árdua tarefa de salvar a população desse mal, contudo, a população deveria estar com seus corpos sãos. Nesse momento adentra a ginástica para cuidar da higiene dos corpos dos trabalhadores, o que garantiria mais disposição para o trabalho uma vez que estariam se movimentando e menos propícios às doenças, seguido de uma educação que os libertaria de toda a ignorância que resultava em atrasos (Lopes; Vieira, 2018).

Assim, a Educação Física se consolidou como instrumento biopolítico: um saber que atua sobre o corpo para disciplinar e regular a vida. Vieira (2022, p. 79) reforça essa concepção ao afirmar que:

A Educação Física cumpre assim uma função de dispositivo biopolítico: controle social, atividade física compensatória para uma recente e crescente classe trabalhadora especializada, subjetivação nos discursos capitalistas que carregavam os valores esportivos.

A ginástica e a educação tornam-se ferramentas essenciais para promover a saúde física e o desenvolvimento intelectual, o que beneficiaria tanto o indivíduo quanto a sociedade no contexto de trabalho e progresso. Desse modo, a apropriação da ginástica pelas instituições escolares não apenas reforçava o ideário higienista e produtivista da época, mas também preparava terreno para transformações subsequentes no entendimento do corpo e da disciplina, especialmente com o advento de um modelo militarizado de Educação Física.

Com a consolidação do militarismo, o esporte passa a ocupar o lugar antes predominante da ginástica, inaugurando uma nova fase da Educação Física: a esportivista. Como explica Vieira (2022, p. 79):

O ‘projeto esportivo’ era uma estratégia biopolítica governamental, como pode ser exemplificado pela criação dos Jogos Escolares e Jogos Universitários [...] Esse projeto de sociedade encontrou terreno fértil principalmente depois das Copas Mundiais de futebol que o Brasil ganhou nos anos de 1958, 1962 e 1970.

O esporte, portanto, tornou-se instrumento de representação nacional e disciplinamento moral, integrando os projetos políticos de unidade e força nacional. A partir do século XVIII, o

esporte começou a modificar e a ganhar destaque entre os passatempos das massas populares. Com o poder cultural da maior potência mundial da época e o surgimento das mídias impulsionadas por novas tecnologias, como o rádio e a televisão, os esportes rapidamente se tornaram a prática dominante nas escolas. O foco passa a ser cada vez mais direcionado na prática esportiva, contudo, não significava que as atividades ginásticas haviam sido abandonadas (Vieira, 2022).

A Educação Física no Brasil passou de uma abordagem higienista, focada na promoção da saúde e prevenção de doenças, para um modelo militarizado e esportivo, que visava à formação de cidadãos fortes e disciplinados, alinhados aos interesses de controle social e nacionalismo. Vieira (2022, p. 80) explica que

[...] ao invés de corpos fortes para a defesa da pátria, corpos competitivos para o desenvolvimento econômico. Logo, o currículo esportivista da Educação Física, assim como o ginástico, é igualmente moderno, pois continua alinhado a narrativas mestras, a projetos de domínio, a produção de subjetividades docilizadas e produtivas.

Nesse período cresce o interesse na Educação Física voltada para as ambições militares, com preparação do povo para qualquer eventual guerra e assim ocorre a inserção da ginástica militar no currículo escolar, baseada nos moldes franceses. Nesse contexto, ocorre a intervenção militar não só no social, mas também no sistema educacional do país, onde a Educação Física, seguindo pressupostos franceses, preparava os indivíduos para a guerra. O objetivo dessa Educação Física era o de transformar cada homem em uma pessoa obediente e disciplinada, cultivando neles um forte espírito nacionalista. Assim, estariam sempre prontos para defender a pátria e atender aos interesses militares, ao mesmo tempo que aperfeiçoaria a raça, ou seja, criaria uma espécie de seleção natural em todo o processo educativo, excluindo-se os fracos, os negros e os deficientes que não fossem capazes de acompanhar o estilo militar (Lopes; Vieira, 2018).

Dantas, Dantas e Correia (2016) reforçam a argumentação de Lopes e Vieira (2018), destacando que, na década de 1970, a Educação Física assumiu novamente um papel importante na manutenção da ordem e do progresso, uma vez que o governo militar passou a investir na Educação Física com base em diretrizes que enfatizavam o nacionalismo, a integração entre os Estados e a segurança nacional. As práticas esportivas também foram percebidas como meios de reforçar a força laboral auxiliando no chamado milagre econômico do Brasil. Durante esse período, os laços entre esporte e nacionalismo se tornaram ainda mais estreitos.

Desse modo, o esporte foi instrumentalizado como uma ferramenta política e ideológica, promovendo a imagem de um país vitorioso e produtivo. Em 1964, com a tomada do poder pelos militares, a Educação Física passa a ter um caráter desportivo de alto rendimento uma vez que os militares entendiam que ao promover os esportes seria passada a imagem de um país vitorioso, ou seja, uma grande potência. Diante disso, nas escolas, os professores deveriam orientar e exigir a melhor performance de seus alunos com aulas que se baseavam em repetitivos sistemas de treinos buscando exclusivamente a formação do atleta, desrespeitando assim o contexto em que o aluno e a escola estavam inseridos (Lopes; Vieira, 2018).

Neste cenário, o estudante ou docente não era solicitado a refletir sobre o motivo ou a finalidade de suas ações quando se realizava certa atividade. Buscava-se apenas a alta performance através de treinamentos intensos com aulas voltadas apenas para uma seleção social, excluindo aqueles que não se adequavam ao propósito. Nas escolas, as crianças já eram inseridas em um sistema de competição, pois já detinham a ideia de que aqueles que se esforçavam mais, teriam mais chances em competições e também possibilidades maiores no mercado de trabalho em detrimento daqueles que não eram tão bons, os quais estariam fora das competições e do mercado de trabalho. Existia um alinhamento entre a escola e as fábricas na busca pelos melhores através da meritocracia (Lopes; Vieira, 2018).

A meritocracia e o culto ao desempenho passam, então, a moldar subjetividades e reforçar desigualdades, preparando os corpos não apenas para o esporte, mas para o mercado de trabalho e para a obediência ao regime. Além de buscar formar atletas que fossem exemplos para a sociedade, o objetivo também era implantar uma cultura de meritocracia, onde só os fortes sobrevivem e a derrota é vista como responsabilidade individual. Esse processo também preparava homens e mulheres para o mercado de trabalho e servia como uma forma de doutrinação moral durante o período da ditadura. Aqueles que estivessem acostumados a respeitar regras e a seguir uma disciplina rígida seriam mais facilmente controlados pelas forças armadas do governo, tornando-se mais passivos diante do controle social imposto a todos (Lopes; Vieira, 2018).

Ocorre um processo de formação de atletas com o objetivo de promover valores como meritocracia e disciplina. A ideia inicial seria transformar esses atletas em exemplos para a sociedade, e que a meritocracia, onde apenas os “fortes” sobreviveriam e a derrota seria uma responsabilidade individual, fosse disseminada. Ao mesmo tempo, o esporte servia como um mecanismo de preparação para o mercado de trabalho, e também como uma forma de doutrinação moral. A prática esportiva, aliada à disciplina rígida, contribuía para moldar

cidadãos mais obedientes e passivos, facilitando o controle social pelo governo autoritário. Esse processo refletia uma tentativa de criar uma sociedade conformada às regras impostas pelas forças armadas, utilizando o esporte como ferramenta de controle social e reforço de valores alinhados com o regime.

Desse modo, observa-se que, ao longo da primeira metade do século XX, a Educação Física consolidou-se como uma prática de caráter fortemente disciplinador e patriótico. Sob influência das ideologias higienistas e eugênicas, as aulas corporais passaram a ter a função de formar cidadãos saudáveis, obedientes e produtivos, alinhados aos ideais do Estado e aos interesses da elite nacional. O corpo, compreendido como instrumento de trabalho e símbolo da nação, foi progressivamente militarizado e esportivizado, tornando-se objeto de intervenções voltadas ao rendimento e à ordem social. Essa transição do higienismo para o militarismo e o esportivismo consolidou o corpo como símbolo de disciplina, força e identidade nacional, preparando o terreno para as reformas pedagógicas posteriores.

2.3 O Movimento Renovador e suas perspectivas acríicas: entre o desenvolvimentismo, a psicomotricidade e a saúde renovada

Com o fim da Ditadura Militar e o início da redemocratização, a Educação Física brasileira ingressa em uma nova fase histórica, caracterizada pelo Movimento Renovador. Nesse contexto, o campo da Educação Física passou por uma reestruturação que buscava romper, ao menos parcialmente, com a lógica autoritária e tecnicista anterior. Ainda que mantivesse vínculos com paradigmas biologicistas, surgiram novas perspectivas pedagógicas que procuravam dar um enfoque mais humanizado e educativo às práticas corporais, dando origem ao chamado Movimento Renovador. Segundo Vargas (2017, p. 71), esse período representou “um significativo processo histórico vivido pela área, o qual se mostrou dinâmico, híbrido, com constantes avanços e recuos, fossem nas práticas cotidianas, no campo das ideias ou mesmo nas leis educacionais”. Assim, ainda que a renovação tenha se dado em meio a tensões epistemológicas, ela abriu espaço para o questionamento do modelo tecnicista, ao inserir dimensões psicológicas e pedagógicas nas práticas escolares.

Essa fase é marcada pela tentativa de reconstruir o sentido da Educação Física como componente formativo, ampliando sua dimensão pedagógica e superando o enfoque no rendimento e na competição. O corpo deixa de ser visto apenas como máquina e passa a ser compreendido como expressão do sujeito em sua totalidade afetiva, cognitiva e motora. Nesse

sentido, Vargas (2017, p. 71) ressalta que “a EF passou a se fundamentar também nas concepções de motricidade e aprendizagem motora, oriundas das teorias da Psicologia Cognitivista e do Desenvolvimento Humano”, evidenciando que, embora o discurso pedagógico ganhasse força, ele ainda era sustentado por bases psicológicas e biologicistas.

Entretanto, tal renovação se deu em um campo ainda fortemente influenciado por concepções positivistas, desenvolvimentistas e biologicistas, o que configurou uma renovação de caráter acrítico. Vargas (2017, p. 71) enfatiza que “sob forte influência do discurso educacional cognitivista, surgiu e foi largamente apropriado pela Educação Física o método psicocinético, também chamado de educação psicomotora, psicomotricidade ou educação pelo movimento”. Essa influência da psicomotricidade, apesar de propor uma integração entre corpo e mente, acabou mantendo a centralidade no desenvolvimento motor e na adequação do corpo aos padrões de normalidade.

As principais vertentes dessa fase foram o Desenvolvimentismo, a Psicomotricidade e a Saúde Renovada, que, embora tenham introduzido novas linguagens e metodologias, não romperam com os fundamentos epistemológicos que sustentavam o controle, a normatização e a adaptação dos corpos às exigências sociais. Assim, Vargas (2017, p. 73) observa que:

[...] as novas teorias surgidas nesse contexto, mesmo com intenções de superar a visão tecnicista e biologicista, acabaram por reforçar, em certa medida, os paradigmas anteriores, mantendo o corpo sob vigilância e adaptação às demandas sociais.

Portanto, o chamado Movimento Renovador pode ser compreendido como uma fase de transição e ambivalência: enquanto buscava romper com a Educação Física do controle e da eficiência corporal, ainda mantinha, de modo subjacente, as heranças da racionalidade técnica e as influências desenvolvimentistas. Como sintetiza Vargas (2017, p. 74), “a Educação Física brasileira viveu, nesse período, a emergência de uma nova consciência pedagógica, mas ainda dependente das epistemologias que pretendia superar”.

2.3.1 O Desenvolvimentismo

O Desenvolvimentismo configurou-se como uma das principais expressões da fase acrítica da Educação Física brasileira, emergindo nas décadas de 1970 e 1980 sob forte influência das teorias da Psicologia Cognitivista e do Desenvolvimento Humano. Segundo Vargas (2017, p. 73), “a EF passou a se fundamentar também nas concepções de motricidade e

aprendizagem motora, oriundas das teorias da Psicologia Cognitivista e do Desenvolvimento Humano”. Essa orientação sustentava uma visão de desenvolvimento contínuo e linear, segundo a qual o movimento humano seria parte essencial de um processo evolutivo que precisaria ser observado, medido e estimulado de forma controlada.

Essa perspectiva foi incorporada nos currículos de formação e nas práticas pedagógicas, levando à criação de disciplinas como Aprendizagem Motora, Crescimento e Desenvolvimento, Cinesiologia e Biomecânica. Vargas (2017, p. 73) observa que esse conjunto de disciplinas, embora importante, “mostrava-se muito mais atrelado às concepções tradicionalistas de currículo que existiam nos primórdios do século XX do que ao pensamento crítico que emergia”. Assim, o Desenvolvimentismo manteve-se vinculado a paradigmas que priorizavam o aspecto técnico, o controle do corpo e a adaptação às exigências sociais.

Sob essa base teórica, a Educação Física buscava compreender o desenvolvimento motor como via para a formação integral do sujeito, mas ainda ancorada em modelos de normalidade e eficiência. Como explica Vargas (2017, p. 72):

Sob forte influência do discurso educacional cognitivista, surgiu e foi largamente apropriado pela Educação Física o método psicocinético, também chamado de educação psicomotora, psicomotricidade ou educação pelo movimento. Essa perspectiva foi amplamente divulgada e defendida como uma tentativa de integrar as dimensões cognitivas, afetivas e motoras do ser humano, visando à formação integral do indivíduo. Entretanto, ao mesmo tempo em que se propunha a romper com o tecnicismo, permanecia vinculada a uma concepção biologicista de corpo e de aprendizagem.

A aproximação com essas teorias deu ao movimento um caráter mais humanizado, mas não propriamente crítico, pois a ênfase permanecia no desenvolvimento de comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotores como forma de alcançar uma formação “integral” idealizada.

De modo geral, o Desenvolvimentismo representou um avanço na compreensão do sujeito para além da dimensão puramente biológica, mas não chegou a romper com o paradigma funcionalista que estruturava a área. Para Vargas (2017, p. 73), “as novas teorias surgidas nesse contexto, mesmo com intenções de superar a visão tecnicista e biologicista, acabaram por reforçar, em certa medida, os paradigmas anteriores, mantendo o corpo sob vigilância e adaptação às demandas sociais”.

Assim, a proposta desenvolvimentista se insere no contexto do Movimento Renovador acrítico, como uma tentativa de humanizar o ensino da Educação Física sem, contudo, ultrapassar as fronteiras do pensamento positivista e normativo. Ainda que reconheça o valor

da motricidade como expressão do ser humano, o movimento manteve o corpo como objeto de intervenção e mensuração pedagógica, revelando uma ambiguidade entre o desejo de mudança e a permanência das velhas estruturas epistemológicas da área.

2.3.2 A Psicomotricidade

A Psicomotricidade, por sua vez, surge como um campo interdisciplinar que articula corpo, mente e movimento. Seu foco está na integração entre aspectos motores, cognitivos e afetivos, reconhecendo o movimento como forma de expressão e de relação com o mundo. Locomoção, manipulação e tônus corporal são considerados os pilares da psicomotricidade, mas ela valoriza igualmente as dimensões afetivas e sociais da aprendizagem.

Lopes e Vieira (2018) ressaltam que a Psicomotricidade defende um olhar ampliado sobre o aluno, indo além do enfoque biológico, ao considerar também as dimensões psicológicas e emocionais. Conforme Vargas (2017, p. 73), “essa visão entendia a Educação Física como disciplina que extrapolava os limites biológicos de rendimento corporal e incluía conhecimentos de origem psicológica”. Contudo, o autor pondera que tais teorias surgiram como uma primeira tentativa de superação do paradigma mecanicista, mas sem romper totalmente com a lógica adaptacionista e funcionalista que historicamente marcou a área.

Assim, a Psicomotricidade pode ser vista como uma ponte entre o tecnicismo e as abordagens críticas, pois introduziu a preocupação com a subjetividade e o desenvolvimento integral, ainda que sem promover uma reflexão profunda sobre o papel político, cultural e histórico do corpo na sociedade.

2.3.3 A Saúde Renovada

Outra vertente importante desse período é a da Saúde Renovada, que emerge na década de 1980 como resposta à crise da Educação Física tradicional e à crescente valorização da saúde e da qualidade de vida. Essa abordagem enfatizava o exercício físico como meio de prevenção de doenças e promoção da saúde, deslocando o foco do rendimento esportivo para práticas de bem-estar e autocuidado.

Conforme Vargas (2017, p. 74): “Ainda em fins dos anos de 1980, uma variação desse movimento também ganhou força e parece ter gerado impacto nos currículos da área, o qual perdura até hoje. Trato das concepções de Qualidade de Vida (QV), as quais, somadas ao boom

social das academias de ginástica, também se espalharam pelos currículos de EF do país”. Essas concepções foram fortemente influenciadas pelo contexto de globalização e pela crescente mercantilização da cultura corporal, incorporando discursos de autocuidado e bem-estar como responsabilidades individuais.

Percebe-se diante disto que, tais práticas se difundiram sob o manto da promoção da saúde, mas com nítida orientação mercadológica. Segundo Neira e Nunes (2009, apud Vargas, 2017, p. 74), “eram as concepções mais mercadológicas, frutos também do processo de globalização, e que cravavam sua influência na pedagogia do componente. Um tipo de “neohigienismo camuflado sob o discurso do sentir-se bem”.

Vieira (2022) contribui dizendo que, embora representasse uma tentativa de reorientar o papel social da Educação Física, a Saúde Renovada manteve um discurso fortemente biologicista e normativo, centrado na regulação dos corpos e na construção de padrões de normalidade física. Sob a aparência de uma proposta emancipatória, ela reproduzia valores neoliberais de desempenho, produtividade e responsabilidade individual sobre a saúde, deslocando para o sujeito a obrigação de manter-se “ativo e saudável” dentro de um modelo de sociedade excludente.

Desse modo, a Saúde Renovada também integra o conjunto de perspectivas acríticas do Movimento Renovador, pois, ao enfatizar a adaptação e o autocontrole corporal, reforça a lógica meritocrática e individualizante já presente em fases anteriores da Educação Física.

2.3.4 Da Renovação Acrítica à Emergência do Pensamento Crítico na Educação Física

As abordagens Desenvolvimentista, da Psicomotricidade e da Saúde Renovada representaram um avanço pedagógico e epistemológico em relação ao modelo militarista e esportivista anterior, ao introduzirem dimensões psicológicas, educativas e afetivas na prática docente. Todavia, permaneceram presas a fundamentos acríticos, pois não problematizavam as condições históricas, políticas e sociais que estruturavam o corpo e o movimento na escola.

Como observa Vargas (2017), as teorias desse período situavam-se “entre o tecnicismo e a busca pela humanização”, expressando uma tensão entre a renovação pedagógica e a permanência do paradigma funcionalista. Já Vieira (2022) destaca que, apesar da nova roupagem, a Educação Física “ainda se mantinha a serviço dos projetos de Estado e dos interesses de uma elite, reforçando a meritocracia e a normalização de corpos”.

Dessa forma, pode-se afirmar que o Movimento Renovador em suas perspectivas acríticas, embora tenha inserido novas terminologias e metodologias, manteve a essência adaptacionista e biologicista da Educação Física moderna. O corpo continuava a ser objeto de intervenção e aprimoramento, agora revestido por uma linguagem pedagógica de desenvolvimento e saúde.

Segundo Vida (2018, p. 72), a Pedagogia Crítico-Emancipatória surge justamente para “engajar-se na crítica bem fundamentada sobre a Educação Física que tem o esporte como prática predominante, promovendo saúde e prevenindo doenças”. Essa pedagogia busca analisar e ressignificar os sentidos da cultura de movimento, deslocando o foco da normalização corporal para a emancipação e a formação crítica dos sujeitos.

Assim, a emergência das abordagens críticas representou o deslocamento teórico e político que o Movimento Renovador não conseguiu concretizar. Ao mesmo tempo, essa renovação acrítica abriu o caminho para que, nas décadas seguintes, o corpo passasse a ser compreendido não mais como uma estrutura biológica, mas como uma construção histórica, cultural e social, marcada por disputas de poder e significação.

2.4 O movimento renovador crítico e pós-crítico: a Educação Física na área de linguagens e a ressignificação da cultura corporal

O movimento renovador da Educação Física brasileira, que se desdobra nas perspectivas crítica e pós-crítica, representa uma profunda transformação epistemológica na área, marcada por um distanciamento de suas bases tradicionais e acríticas. Esse processo teve início a partir da década de 1980, em um cenário de redemocratização e efervescência intelectual no Brasil.

Conforme retrata Vieira (2022):

Após mais de uma centena de anos em perfeita consonância com a maioria das formas e das forças, o campo da Educação Física apresenta na década de 1980 seus primeiros questionamentos críticos, naquilo que é conhecido como uma crise na área. Tal crise, impulsionada por um processo de redemocratização no Brasil, coloca em movimento um devir-minoritário (Vieira, 2022, p. 86).

A fala do autor aponta que, a Educação Física rompeu com um longo período de conformidade com os paradigmas dominantes nos anos 1980, entrando em uma crise que, estimulada pela redemocratização brasileira, a impulsionou a adotar perspectivas críticas e questionadoras, afastando-se do tradicional e explorando novos horizontes de compreensão do corpo e da cultura. Essa ruptura permitiu que a área se afastasse do paradigma puramente

biológico para explorar novos horizontes de compreensão do corpo. A superação desse paradigma ocorre com a emergência das teorias críticas na Educação Física, que deslocam o foco do desenvolvimento motor para a cultura corporal. Essa inflexão epistemológica implica compreender práticas como esportes, danças, lutas, ginásticas e jogos como expressões culturais historicamente situadas, portadoras de significados sociais e políticos.

A função da educação, nesse contexto, passa a ser a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de transformar a realidade. Como afirmam Gerez e David (2009, p. 77), cabe ao currículo contribuir com a “formação do homem crítico e emancipado, que transforme a realidade opressora em busca de sua humanização”. Nesse sentido, a Educação Física passa a ser concebida como prática pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social. Como destacam Santos e Neira (2015, p. 2), “o que se pretende, portanto, é que os sujeitos assumam identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade está mergulhada”. Essa perspectiva encontra um campo fecundo de aplicação na discussão sobre o currículo cultural da Educação Física, entendido como uma proposta comprometida com o reconhecimento da diversidade cultural presente nas escolas. No entanto, a implementação de um currículo dessa natureza enfrenta significativos obstáculos, entre eles, a resistência institucional e pedagógica às mudanças que valorizam manifestações corporais não hegemônicas.

A inclusão da Educação Física no campo das Linguagens tem suas raízes nos anos 1970, quando os Guias Curriculares a incluíram, ao lado de Português, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna, na chamada "disciplina" Comunicação e Expressão. Na segunda metade dos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais reiteraram que o ensino de Educação Física nas instituições de ensino está integrado ao campo de Códigos e Linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, estabelecidas em 2013, e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, reforçam essa visão. Isso se deve à combinação da Educação Física com as Ciências Humanas, especialmente a Psicologia do Desenvolvimento. Em seguida, foram incorporadas a Sociologia, a Filosofia da Linguagem e os Estudos Culturais (Neira; Nunes, 2022).

O livro intitulado *Educação Física na adolescência: formando o conhecimento escolar*, publicado na década de 2000 por Mattos e Neira, atende a essa demanda ao abordar a construção do conhecimento da Educação Física no contexto escolar. Bonetto e Vieira (2023) reforçam que, historicamente, a Educação Física se concentrava apenas em atividades práticas, o que gerava críticas por serem vistas como sem valor pedagógico e descontextualizadas do ambiente escolar, contribuindo pouco ou nada para a formação crítica e cidadã dos alunos. Pode-se dizer

que existe uma relação profunda entre Educação Física, Filosofia e Filosofia da Educação, principalmente no que se refere ao corpo e à corporeidade, pois este representa o centro de estudo e prática da Educação Física e cabe a ela entender a natureza e as potencialidades desses corpos, bem como suas relações com a educação (Vieira, 2022).

Bracht (1999) corrobora os dizeres de Vieira (2022) quando afirma que as atividades que envolvem movimento humano são pertinentes à Educação Física, contudo, a educação do comportamento corporal acontece também em outras disciplinas escolares, bem como em outras instâncias sociais.

As disciplinas de Filosofia e Filosofia da Educação fornecem ferramentas conceituais e críticas que proporcionam aos profissionais da Educação Física refletirem sobre suas práticas, objetivos e valores, pois oferecem perspectivas e abordagens para compreender o movimento do corpo humano enquanto linguagem (Vieira, 2022).

Sob o olhar da teoria crítica, a Educação Física passa a ser reconhecida como responsável por abordar os temas da cultura corporal, ou seja, a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída, seja nos esportes, nas lutas, nas danças, nas mímicas e nas ginásticas (Bonetto; Vieira; Borges, 2023). Essa concepção inaugura um novo horizonte epistemológico para a área, aproximando-a das Ciências Humanas e da reflexão filosófica sobre o corpo, cultura e sociedade, o que contribuirá para o surgimento das abordagens críticas e pós-críticas na Educação Física Brasileira.

Em meados da década de 1980, em um momento social e político favorável para mudanças no Brasil, pesquisadores da Educação Física propuseram uma mudança significativa em como a área era vista. Esse movimento feito por pesquisadores aproximou a Educação Física das Ciências Humanas argumentando que, além dos benefícios físicos e psicológicos obtidos através de esportes, danças, lutas, ginásticas e outras práticas corporais, há também uma importante transmissão cultural, chamada de *cultura corporal* (Bonetto; Vieira, 2023).

Diante disso, a Educação Física adentra outras áreas do saber como linguística, sociologia, antropologia, sendo desligada das áreas biológicas. A Educação Física, vista a partir da perspectiva das linguagens, ganhou destaque principalmente na obra coletiva *"Metodologia do Ensino da Educação Física"* (Coletivo de Autores, 1992), que propõe uma abordagem crítico-superadora fundamentada na cultura corporal e na reflexão da realidade social.

Nesse importante livro, os autores discutem a cultura corporal, considerando a história e a produção do conhecimento sobre a expressão do corpo em movimento. Dessa forma, a discussão sobre o ensino da Educação Física recebe uma contribuição significativa, onde a

linguagem é valorizada como uma forma de comunicação gestual. Essa produção simbólica está sempre conectada às atividades produtivas desenvolvidas pela humanidade (Bonetto; Vieira, 2023).

A partir do século XXI, a ideia de que a Educação Física integra o campo das Linguagens ganha força, aparecendo nas principais obras da área e nos currículos oficiais. Essa incorporação do conceito de cultura corporal e da linguagem do movimento inaugura o chamado movimento renovador crítico da Educação Física. Dentro dele, destacam-se as perspectivas crítico-emancipatória e crítico-superadora, ambas influenciadas pela teoria crítica da Escola de Frankfurt e pelo materialismo histórico-dialético.

No campo da Educação Física, os currículos críticos incluem as perspectivas crítico-emancipatória e crítico-superadora. A primeira baseia-se nas teorias críticas de Frankfurt para propor um ambiente educacional que vá além do desenvolvimento físico e esportivo, promovendo a consciência crítica e a emancipação dos alunos por meio de sua participação ativa, com o objetivo de transformar a sociedade e questionar o ensino tradicional do esporte, pois uma teoria que se diga pedagógica no viés crítico-emancipatório precisa, segundo Kunz (1998, p. 31), na prática, estar:

Acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo o agir educacional [...]. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas também de reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica [...]. Maioridade ou Emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da Educação.

A autora defende que o ensino da Educação Física deve ir além do desenvolvimento motor ou técnico e buscar a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Essa perspectiva tem como objetivo central a emancipação dos sujeitos por meio do movimento, promovendo uma educação que ajude o aluno a compreender criticamente o mundo e a agir nele de forma transformadora.

Vida (2018, p. 73) complementa que “ao estimular a autorreflexão, a concepção crítico-emancipatória deverá oferecer aos discentes compreenderem a coerção autoimposta de que sofrem, obtendo, com isso, diluir o poder e a objetividade dessa coerção e empoderando-se de um estado de ampla liberdade e reconhecimento de seus apropriados interesses”. Essa concepção, portanto, articula o movimento humano à emancipação e à consciência crítica, tornando a aula um espaço de autonomia e esclarecimento.

Kunz (2004) ainda afirma que, no caso específico da nossa área, permitir que cada criança encontre ao seu tempo e gosto o seu potencial é uma maneira de proceder respeitando e auxiliando na sua formação e no desenvolvimento da consciência de si.

Como destaca Vida (2018, p. 120), “para que possamos nos compreender como parte da natureza e cumprir o papel social de orientadores críticos, colaborando para a emancipação e a conscientização de nossos educandos, é indispensável uma formação inicial e continuada de qualidade, para entendermos que não temos um corpo, mas sim que somos um corpo”. Essa reflexão evidencia que a emancipação na Educação Física não se limita à dimensão racional, mas envolve também o reconhecimento da corporeidade como condição de existência, relação e cuidado com o outro e com o mundo.

A crítica-superadora é uma das visões críticas mais conhecidas da Educação Física. Seu principal avanço é colocar a cultura corporal cheia de significados históricos como objeto de estudo da Educação Física. Vida (2018, p. 69) aponta que “a reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem reproduzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, constitui elemento essencial para a emancipação do pensamento e da ação”. Assim, o autor reafirma o papel da cultura corporal como via para o reconhecimento histórico e simbólico das práticas humanas, alinhando-se à crítica-superadora do Coletivo de Autores (1992).

Ademais, essa visão faz severas críticas ao ensino tradicional da Educação Física, que normalmente se concentra no corpo sob uma perspectiva anatômica e fisiológica, e se inspira no esporte de alto rendimento. Seguindo o materialismo histórico-dialético, essa abordagem propõe que o currículo leve em conta os processos históricos e a contextualização das expressões corporais, entendidas como formas de linguagem (Vieira; Bonetto; Borges, 2024).

Seguindo essa perspectiva, Bonetto e Vieira (2024) reforçam que a compreensão da cultura corporal exige que o currículo da Educação Física considere a historicidade e as contradições sociais presentes em cada manifestação. Essa visão converge com a proposição do Coletivo de Autores, que enfatiza a necessidade de uma seleção intencional e crítica dos conteúdos escolares, coerente com o objetivo de formar sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade. Assim, os fundamentos lógico-históricos da concepção crítico-superadora sustentam que a prática pedagógica não pode se limitar à reprodução técnica ou esportivista, mas deve estar comprometida com a emancipação e com a leitura crítica do mundo.

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 63):

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino.

Essa perspectiva crítica superadora é sustentada por fundamentos lógicos e históricos que se apoiam na teoria do conhecimento dialético-materialista-histórico. Essa teoria privilegia a compreensão das contradições da realidade como elementos essenciais para o processo de transformação social e pedagógica, colocando o estudante e o educador como sujeitos ativos nesse movimento de superação e transformação contínua. Dessa forma, a Educação Física assume um papel socialmente comprometido, ampliando o conceito de aula para além da prática corporal, transformando-a em um espaço de reflexão crítica e emancipatória.

Enquanto as teorias críticas ainda mantinham o foco na emancipação racional e no conflito de classes, as teorias pós-críticas propuseram um deslocamento para a pluralidade, a diferença e a multiplicidade de vozes e corpos. É importante notar, contudo, que as diferentes teorias curriculares da Educação Física, incluindo a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, são "todas elas filhas da Modernidade", o que implica uma visão de conhecimento como algo "dado e representacional, voltado para a reprodução fiel de uma realidade externa" (Neira; Lopes; Vieira, 2024, p. 5).

Contudo, apesar das contribuições significativas das teorias críticas para a compreensão das relações de poder, desigualdade e hegemonia no contexto educacional, essas perspectivas passaram a apresentar certos limites diante da complexidade e das transformações sociais contemporâneas. Embora a "concepção de conhecimento nas pedagogias críticas... tenha avançado ao questionar as hierarquias tradicionais e propor uma educação libertadora", ela ainda mantém, sob a perspectiva rizomática, "uma estrutura 'arbórea', na qual o saber é frequentemente organizado em torno de fundamentos centrais e de uma lógica linear que direciona o aprendizado para objetivos específicos". Além disso, "as pedagogias críticas tendem a manter uma centralidade na oposição entre opressor e oprimido, o que limita a multiplicidade de conexões e a horizontalidade que o modelo rizomático propõe", mesmo com seu valor em promover a consciência (Neira; Lopes; Vieira, 2024, p. 4).

Nesse cenário, emergem as teorias pós-críticas, que se afastam das metanarrativas e das verdades universais, questionando a racionalidade moderna e propondo uma Educação Física comprometida com a diferença, a pluralidade e a multiplicidade de corpos e saberes.

Neira, Lopes e Vieira (2024, p. 7) dizem que o currículo cultural da Educação Física, por exemplo, "inaugura no campo da Educação Física uma perspectiva pós-crítica", ao rejeitar o conhecimento como representação e tratá-lo como "interpretação mediada por relações de poder", compreendendo o sujeito de forma não essencial e adotando a cultura corporal como "prática de significação mediada simbolicamente". Essa abordagem permite uma didática de inspiração rizomática, na qual o conhecimento é entendido como "uma produção resultante dos embates culturais contemporâneos". Neira, Lopes e Vieira (2024, p. 7) afirmam ainda que:

[...] essa concepção rizomática do conhecimento, quando acoplada ao currículo cultural da Educação Física, escapa do modelo arbóreo de organização dos saberes, para propor uma didática que se desenvolve em múltiplas direções, sem um centro fixo ou uma estrutura de poder centralizada.

O pós-estruturalismo, que inspira essa visão, concebe a linguagem como "movimento, quantas de força em constante fluxo que disputam entre si, sempre de forma indefinida, adiada e imersa em relações de poder", e o sujeito como "multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque é atravessado e constituído por polimorfos e polissêmicas práticas discursivas"(Neira; Lopes; Vieira, 2024, p. 7).

Essas perspectivas valorizam a experiência cotidiana, as identidades de gênero, etnia, sexualidade e cultura como dimensões constitutivas da prática educativa promovendo uma pedagogia que entende o saber como movimento, sempre em processo e em disputa, onde a produção dos conhecimentos é sempre provisória, múltipla, em devir e perspectivados por uma noção positiva da diferença (Neira; Lopes; Vieira, 2024, p. 11).

Inspiradas em autores como Michel Foucault, essas perspectivas pós-críticas também se articulam com correntes como o multiculturalismo crítico, os estudos culturais, os estudos *queer*, o pós-feminismo e o pós-colonialismo, compondo um campo heterogêneo de saberes (Pereira; Leitzke; Ilha, 2023, p. 3). Ao dialogar com esses referenciais, a Educação Física amplia seu olhar sobre o corpo, o gênero, a identidade e o poder, compreendendo-os como construções discursivas e históricas que se produzem e se transformam nas práticas sociais. Nessa direção, autores como Foucault, Butler e Deleuze inspiram um deslocamento teórico que vai da ideia de emancipação universal para o reconhecimento das singularidades e dos modos diversos de ser e existir, enfatizando as multiplicidades e as microlutas presentes no cotidiano educacional e social.

Vieira (2022, p. 129) relata que:

Assim como no espírito das teorias curriculares críticas em Educação Física, a proposta cultural advoga em nome dos excluídos, dos repelidos sociais. Há, sem dúvida, um devir minoritário em suas proposições, potencial menor para abertura de criações subjetivas.

No campo da Educação Física, essa virada epistemológica contribui para o surgimento do currículo cultural, que entende a escola como um espaço de disputa simbólica e política, no qual diferentes gestualidades e expressões corporais precisam ser reconhecidas como legítimas.

Segundo Neira (2011, p. 203), “o currículo cultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes”. Essa concepção propõe uma pedagogia do reconhecimento, na qual a Educação Física se compromete com a valorização das experiências corporais marginalizadas e com a ampliação dos sentidos da cultura corporal. Assim, o movimento renovador crítico e pós-crítico transforma a Educação Física em um campo plural, histórico e político, comprometido com a leitura crítica da realidade e com a valorização das diferenças em uma área que, ao reconhecer o corpo como linguagem, torna-se espaço de resistência, criação e emancipação.

Neira, Lopes e Vieira (2024, p. 16) concluem que:

Por fim, o currículo cultural, em seu funcionamento rizomático, se revela um caminho promissor para uma Educação Física que reconhece e valoriza a multiplicidade de vivências e interpretações das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, promovendo uma educação socialmente justa e democrática ao possibilitar a proliferação da diferença em suas infinitas conexões, abrindo espaço no cotidiano escolar para outras formas de ser, pensar e existir.

3. INCLUSÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E GOVERNO DOS CORPOS: percursos históricos, políticos e pedagógicos

Antes de adentrar diretamente na análise biopolítica da inclusão escolar, é preciso compreender que a discussão sobre a inclusão no Brasil tem origens históricas e políticas anteriores, marcadas por um percurso que vai das concepções assistencialistas às perspectivas críticas e pós-críticas. Como bem aponta o estudo de Marques e Ribeiro (2025, p. 01), "a trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes".

Como destaca Mattos (2012, p. 83):

O tratamento dispensado à pessoa deficiente, no devir da nossa história, revela diferentes práticas segregadoras sob o manto da institucionalização. Desde o século XVII, é possível conferir a criação de estratégias que objetivavam o enclausuramento dessas pessoas em instituições formais, como conventos, internatos e escolas especiais, a exemplo do 'Imperial Instituto dos Meninos Cegos' criado em 1854, atual 'Instituto Benjamim Constant', e, desse modo, as retirava de qualquer prática de interação social. Sob o discurso assistencialista, essas instituições, de modo geral, pouco ou quase nada favoreceram a preparação das pessoas deficientes em vistas a sua ressocialização.

Essa perspectiva histórica inicial é complementada pela observação de que, antes de 1994, "observou-se iniciativas importantes à inclusão efetiva do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares; porém, a implementação de Políticas Públicas Educacionais mais sólidas se estabeleceu a partir da Declaração de Salamanca" (Marques e Ribeiro, 2025, p.01).

Faz-se necessário, portanto, apresentar algumas premissas fundamentais que historicamente sustentam o debate sobre inclusão no campo educacional. A emergência de um marco legal e normativo mais robusto, impulsionado por movimentos sociais e discussões internacionais, marcou uma virada significativa.

Nesse contexto, a oferta de uma estrutura profissional escolar adequada é vista como fundamental "para que os/as estudantes com deficiência desfrutem de uma escolarização adequada às suas potencialidades e respeitosa com suas limitações" (Marques e Ribeiro, 2025, p.01). O entendimento do percurso histórico e da efetividade das Políticas Públicas Educacionais (PPE) é crucial para sustentar práticas pedagógicas direcionadas às necessidades educacionais específicas desse público, permitindo a análise das disputas do campo e as orientações que promovem justiça e igualdade social.

A partir da década de 1990, com o fortalecimento de acordos e declarações internacionais, como a “Declaração de Jomtien” (1990), que “repercutiu como um primeiro passo para a organização de PPE voltadas à Educação Inclusiva no Brasil, uma vez que se baseou no 'proclamando que as escolas comuns representavam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias” (Marques e Ribeiro, 2025, p.09), a “Declaração de Salamanca” (1994) e a “Convenção da Guatemala” (1999), o Brasil incorporou diretrizes que visavam à constituição de sistemas educacionais inclusivos, assegurando o direito de todos à educação e combatendo as práticas discriminatórias (Mattos, 2012, p. 74).

A Declaração de Salamanca, em particular, conforme (Marques e Ribeiro, 2025, p.01) "afirmou o imperativo de uma Educação Inclusiva que atendesse às necessidades de todos/as os/as estudantes nas escolas regulares".

A inclusão escolar emerge, no contexto brasileiro, como resultado de lutas sociais, políticas e pedagógicas que reivindicam o direito à educação como direito humano fundamental, orientado pelos princípios da igualdade, da dignidade e do reconhecimento das diferenças. O documento da Declaração de Salamanca, embora consolidado "nos preceitos neoliberais, sob a forma de políticas públicas", foi capaz de oferecer um 'ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva” (Marques e Ribeiro, 2025, p.11).

Mittler (2003, apud Mattos, 2012, p. 76) reforça que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização.

Enquanto as políticas buscavam a garantia de direitos e a superação da segregação, uma análise mais profunda revela que, subjacente a esses avanços, operavam (e ainda operam) estratégias de governo e regulação da vida. Compreender essa complexidade exige uma lente biopolítica, capaz de tensionar os discursos de inclusão e desvelar seus paradoxos.

Marques e Ribeiro (2025, p. 18) confirmam que "a despeito de iniciativas pioneiras, a inclusão escolar efetiva das pessoas com deficiência, nas escolas regulares, começou a ganhar força apenas com a implementação de PPE mais robustas ao final do século XX. É nesse sentido que a Declaração de Salamanca, em 1994, representou um divisor de águas".

Por um longo período, predominou o chamado modelo de normalização, formulado na década de 1960 e alinhado à lógica do capitalismo financeiro, que priorizava o aumento da produtividade mesmo diante da ampliação dos custos sociais. Essa perspectiva buscava integrar as pessoas com deficiência, mas sob a condição de que se adaptassem às normas e padrões existentes do sistema educacional, sem que este sofresse transformações estruturais para acolhê-las (Mattos, 2012, p. 84).

Vale ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, contemporânea à Declaração de Salamanca, "propôs a mais explícita segregação educacional, entre os/as estudantes com e sem deficiência" ao conceituar a classe comum como um ambiente onde os portadores de necessidades especiais deveriam acompanhar "no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (Marques e Ribeiro, 2025, p. 10). Isso demonstra a persistência de visões que limitavam a inclusão à adaptação.

Nas décadas de 1980 e 1990, impulsionada pela redemocratização e por movimentos sociais, a inclusão passa a ser incorporada nas políticas públicas de educação especial sob um viés integrador. Essa perspectiva priorizava o acesso físico dos estudantes com deficiência às escolas regulares, mas ainda os via sob a ótica da adaptação às normas institucionais. Apesar da CF de 1988 ter assegurado o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, "um cenário excludente é perpetuado no contexto nacional nos anos seguintes" com estimativas de que apenas uma pequena porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais recebia atendimento escolar até 1994 (Marques e Ribeiro, 2025, p.09).

Assim, a inclusão não pode ser compreendida apenas como um dispositivo técnico ou administrativo, mas como um projeto ético-político que questiona práticas excludentes historicamente consolidadas no interior da escola. Como observa Mantoan (2017, p. 38), a inclusão surge como "um processo que desestabiliza o conceito de normalidade e questiona o modelo identitário de escola que tenta definir quem pertence e quem deve ser ajustado". A partir dessa leitura, percebe-se que as políticas inclusivas, ao se afirmarem como movimento de democratização, também evidenciam os limites das práticas normalizadoras que persistem nas instituições escolares. É fundamental reconhecer que "ainda há uma lacuna significativa entre a legislação e a prática nas escolas, evidenciada pela falta de recursos adequados e de formação específica para os/as profissionais da educação" (Marques e Ribeiro, 2025, p. 19), o que sublinha a necessidade de continuar a promover uma inclusão que valorize as potencialidades e respeite as singularidades de todos os estudantes.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), a inclusão consolida-se como princípio legal e direito de todos. O documento destaca que a CF 1988 "assegurou o direito de todos/as os/as brasileiros à educação – e, portanto, incluem-se neste público também as pessoas com deficiência" (Marques e Ribeiro, 2025, p.09). Contudo, a distância entre o texto normativo e a prática escolar evidencia as limitações estruturais e pedagógicas da política inclusiva. A análise do percurso histórico até 1994, por exemplo, revelou que, "apesar de iniciativas pioneiras, a inclusão escolar efetiva das pessoas com deficiência, nas escolas regulares, começou a ganhar força apenas com a implementação de PPE mais robustas ao final do século XX" (Marques e Ribeiro, 2025, p. 18).

Silva (2025, p. 2) salienta que “a efetividade dessas garantias ainda esbarra em tensões entre a legislação vigente e a realidade prática das escolas, sobretudo no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência”, reforçando a perspectiva foucaultiana de que o Estado moderno regula e protege, mas simultaneamente disciplina e controla as populações.

Marques e Ribeiro (2025, p. 19), salientam que, "ainda há uma lacuna significativa entre a legislação e a prática nas escolas, evidenciada pela falta de recursos adequados e de formação específica para os/as profissionais da educação". Nesse cenário, o paradigma integrador cede lugar gradativamente ao paradigma inclusivo, que desloca o foco da deficiência como problema individual para a escola como espaço de transformação social. Souza e Mantoan (2019, p. 4) destacam que “não são os especialistas nem os métodos especiais que garantem a inclusão, mas a formação dos professores para trabalhar com a diferença em si”. Mantoan (2017, p. 39) complementa que “a diferença de todos nós, seres singulares que não se repetem, constitui um devir”, e, portanto, a inclusão deve ser compreendida como experiência que afirma a singularidade e não como adequação às normas. A efetivação da inclusão, portanto, não depende exclusivamente da presença de especialistas ou de adaptações técnicas, mas fundamentalmente da formação docente e da reflexão pedagógica sobre o valor da diferença. Essa transição marca o início de uma compreensão mais ampla da inclusão como prática social e política, conectada ao campo dos direitos humanos e da justiça social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, por exemplo, reitera "o propósito da educação inclusiva, alicerçada nos direitos humanos, como uma ação política, cultural, social e pedagógica que promove uma educação de qualidade para todos/as os/as estudantes" (Marques e Ribeiro, 2025, p. 16). Entretanto, nas primeiras décadas do século XXI, novas abordagens teóricas influenciadas pelas ciências humanas e pelo pós-estruturalismo passam a questionar o caráter universalista dessas

políticas, evidenciando suas ambiguidades e contradições. É a partir desse terreno que, posteriormente, a análise biopolítica se torna pertinente, ao permitir compreender como tais discursos também se articulam a estratégias de poder e governo da vida.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949) observam que “a inclusão se constitui hoje em um dos mais poderosos dispositivos biopolíticos a serviço da segurança das populações”, funcionando como tecnologia de governo das condutas sob a aparência de democratização. Desse modo, antes de pensar a inclusão apenas como conquista ou avanço, é preciso reconhecê-la também como um campo de disputas de poder, no qual diferentes discursos produzem verdades sobre os corpos, as diferenças e a normalidade.

A biopolítica, conceito fundamental desenvolvido por Michel Foucault (2001), refere-se a um conjunto de estratégias e tecnologias pelas quais o Estado exerce controle e poder sobre a vida das populações, regulando os corpos e as diferenças por meio de práticas conhecidas como governamentalidade³. Nesse sentido, a inclusão, que a princípio se apresenta como um ideal de justiça e equidade, é também um campo fértil para a biopolítica, atuando como um dispositivo que, sob o manto da democratização, molda e normaliza corpos e condutas.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952), “a escola moderna é um espaço privilegiado de governo, onde se aplicam as táticas da inclusão e da normalização”, pois é nela que se produzem os sujeitos dóceis e úteis ao sistema. Este controle não se manifesta diretamente, mas opera por meio de normas, políticas, discursos e dispositivos que orientam e modulam as condutas dos indivíduos, produzindo sujeitos normatizados. No campo da Educação e, de modo particular, da Educação Física, essa discussão adquire relevância porque a escola é uma das principais instituições de produção e controle dos corpos.

No contexto educacional, a inclusão escolar assume um papel estratégico dentro dessa lógica biopolítica, pois é nesse campo que se definem os sujeitos cidadãos; isto é, aqueles considerados úteis e governáveis, conforme assinalam Carvalho e Gallo (2020, p. 115). Essa lógica faz da inclusão um imperativo moral e político, mas também uma técnica de gestão social que define quem pode ou não ser incluído. Portanto, a inclusão escolar apresenta uma natureza paradoxal, operando simultaneamente como emancipadora ao garantir o acesso ao ensino e como disciplinadora, ao submeter os corpos e as diferenças a processos de normalização e controle. Como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 950), “a inclusão, mais do que eliminar

³ Governamentalidade: é o conceito desenvolvido por Michel Foucault e que se refere a um conjunto complexo de práticas de governo que têm como objeto a população, fundamentando-se prioritariamente nos conhecimentos econômicos e utilizando os dispositivos de segurança como seus mecanismos centrais para a regulação social (Neto; Lopes, 2007, p. 953).

a exclusão, redefine as fronteiras entre o normal e o anormal”, estabelecendo novos parâmetros de aceitação e exclusão. Em outras palavras, incluir também pode significar normalizar, na medida em que a escola, ao abrir espaço para todos, busca ajustar os sujeitos às normas que ela mesma produz. Todavia, a análise biopolítica também evidencia que tratar a inclusão apenas como uma questão técnica ou de acesso físico compromete seu potencial transformador.

Essa repetição, longe de redundante, reforça o argumento central: a formação docente é o ponto de inflexão entre a inclusão normativa e a inclusão crítica, entre a docilidade e a potência criadora. A efetivação da inclusão não depende exclusivamente da presença de especialistas ou métodos específicos, mas fundamentalmente da formação dos professores para lidar com a diferença em sua plenitude. Para Mantoan (2017, p. 40), a escola precisa “compreender a diferença como potência criadora de novas formas de vida e de convivência”, superando o modelo que identifica o aluno com deficiência como um problema.

Nesse ponto, a discussão desloca-se do plano normativo para o plano ético-pedagógico, evidenciando que o desafio contemporâneo da inclusão não é apenas garantir o acesso, mas transformar a relação da escola com a diferença. A formação docente emerge, portanto, como um dispositivo crucial para transpor a inclusão da lógica normativa, transformando a diferença em potência criadora, e não em desvio a ser corrigido. Sem essa reflexão, o discurso da inclusão tende a se esvaziar, tornando-se mera adequação às normas vigentes.

A perspectiva biopolítica permite, ainda, deslocar o olhar capacitista que entende a deficiência como um déficit a ser eliminado. Pagni (2021, p. 157) argumenta que a deficiência configura um corpo “ingovernável” que desafia os aparatos institucionais de controle, manifestando uma biopotência de resistência à governamentalidade neoliberal. Essa força ingovernável possibilita a emergência dos chamados “devires clandestinos”, ou seja, modos de ser e subjetividades que escapam à captura disciplinar e criam novas formas de existência. Nessa mesma direção, Mantoan (2017, p. 41) ressalta que “a escola inclusiva é aquela que acolhe a diferença como condição de humanidade e não como exceção”, valorizando os corpos que escapam às lógicas classificatórias. Portanto, compreender a inclusão a partir dessa perspectiva implica reconhecer a diferença não como obstáculo, mas como potencialidade que desestabiliza os mecanismos de poder e abre espaço para novas subjetividades, o diverso e o singular.

Entretanto, é necessário reconhecer que o mesmo poder que regula e controla os corpos também pode operar sob o discurso da proteção e da justiça. Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 950), “a inclusão é perigosa não pelo que exclui, mas pelo modo como define e captura aquilo

que inclui”, revelando sua ambivalência política. Não obstante, o biopoder, ao governar as populações, muitas vezes usa as políticas públicas para reproduzir exclusões sutis. Foucault (2001) explica que a governamentalidade neoliberal busca conter e integrar as diferenças como estratégia de regulação social, reforçando uma racionalidade política da docilidade e da conformidade. Nesse contexto, mesmo as políticas inclusivas podem se tornar dispositivos que naturalizam o controle institucional das vidas, transformando essas diferenças em categorias administráveis na busca pela “segurança social”. Assim, a inclusão, ao mesmo tempo em que amplia direitos, pode reforçar novas formas de dependência e tutela.

Silva, Magno e Pinto (2025, p. 10) complementam esta crítica ao enfatizarem que a mera existência de estruturas como as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) não garante, por si só, uma inclusão efetiva, sobretudo diante da falta de preparo institucional e de recursos humanos adequados, o que aprofunda a distância entre o prescrito legal e o praticado nas escolas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um conjunto de atividades, recursos e estratégias de acessibilidade e de ensino voltados a eliminar barreiras que dificultam a plena participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Seu objetivo é complementar ou suplementar a formação desses educandos, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, sem substituir o trabalho pedagógico da sala de aula comum.

Finalmente, a tensão entre o amparo legal à inclusão firmado na Constituição Federal de 1988 e na (LDBEN, Lei nº 9.394/96) e a realidade da prática escolar evidencia limites na efetiva democratização do acesso educacional para estudantes com deficiência ou em situação de diversidade. Essas tensões demonstram que a inclusão é um campo em constante disputa entre emancipação e controle, entre liberdade e normalização. Como conclui Pagni (2021, p. 160), “a deficiência evidencia uma potência de diferenciação que escapa às tentativas de governo e faz proliferar modos singulares de vida”, o que desafia os dispositivos de poder e abre espaço para uma pedagogia da diferença.

Em suma, a compreensão da inclusão na perspectiva biopolítica enseja um desafio pedagógico e político: é preciso deslocar o foco da mera integração normativa para a valorização da diferença como potência criadora, que potencializa a resistência e a transformação. A inclusão escolar deve, portanto, acolher o ingovernável, o diverso e o singular aqueles que escapam às tentativas de controle assegurando uma educação que não apenas inclua corpos, mas que produza sujeitos críticos, autônomos e politicamente engajados.

3.1 Educação Física, inclusão e exclusão: desafios históricos e contemporâneos no contexto brasileiro

A história da Educação Física no Brasil foi marcada por influências militaristas, higienistas e eugenistas, nas quais o corpo era compreendido como instrumento de produtividade e controle social. Desde o século XIX, quando a ginástica foi incorporada às escolas como prática disciplinadora, as aulas seguiam modelos rígidos e uniformizadores, ignorando as singularidades corporais, culturais e sociais dos estudantes. O objetivo era formar sujeitos fortes, obedientes e saudáveis, de acordo com um ideal de normalidade física e moral que servia à lógica estatal e à racionalidade do trabalho. Nesse contexto, os corpos desviantes, especialmente os das pessoas com deficiência, eram marginalizados ou completamente excluídos das práticas escolares.

Ao longo do século XX, a Educação Física se consolidou como disciplina voltada à preparação física e à eficiência produtiva, sustentada por ideais de saúde e desempenho. Como observa Wszolek (2023, p. 35), “A Educação Física pela carência de conhecimentos científicos da área em interface com a formação da pessoa com deficiência, pouco contribuiu em torno de suprir a formação integral dos educandos com deficiência”, uma vez que suas diretrizes privilegiavam a performance e o rendimento em detrimento da diversidade e da inclusão. Essa tradição tecnicista, associada à pedagogia do corpo ideal, reproduziu práticas excludentes e reforçou uma concepção reducionista do ser humano, pautada na homogeneização e na normalização dos corpos.

A inclusão escolar, no contexto contemporâneo, desafia as práticas pedagógicas a promoverem o reconhecimento da diferença como valor e não como limitação. A Educação Física como componente curricular obrigatório na escola, segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), não pode ficar indiferente ou neutra deste movimento de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva que se vive atualmente, e deve atuar como parte integrante do currículo oferecido pelas escolas, constituindo-se como um ponto fundamental de relevância extremamente positiva, para que o ambiente de trabalho do profissional de Educação Física se torne cada vez mais inclusivo (Alves, 2005). Dessa forma, compreender o papel da Educação Física na efetivação da inclusão requer reconhecer que suas práticas são atravessadas por dimensões políticas, sociais e culturais, que influenciam tanto o currículo quanto a formação docente.

Com o advento do Estado neoliberal e a emergência do discurso da inclusão, a Educação Física passou a incorporar, no plano legal e pedagógico, o compromisso com a diversidade e com o direito à participação de todos. No entanto, como assinala Machado (2024, p. 2):

Em certa medida, nos dias atuais, trabalhar em prol da inclusão no âmbito educacional faz parte do jogo de um Estado neoliberal, onde impera a regra máxima da não exclusão. Para o Estado neoliberal importa que as reivindicações das minorias sejam contempladas que as pessoas estejam incluídas no jogo da economia, porém, e nem sempre, com a garantia de direitos.

Essa perspectiva denuncia que, sob a retórica da inclusão, permanece uma racionalidade biopolítica que visa governar as populações e regular as diferenças, conforme a leitura foucaultiana do poder sobre a vida.

Em consonância com essa análise, Silva, Magno e Pinto (2025, p. 1) afirmam que “a efetivação da inclusão nas escolas rurais ainda ocorre de forma lenta, devido à ausência de recursos, escassez de professores especializados e dificuldade de acesso às escolas”. Tal constatação evidencia que o discurso inclusivo, ainda que amparado por legislações e políticas públicas, não se traduz automaticamente em práticas concretas. Isso reforça o entendimento de Pagni (2021, p. 161) de que as instituições educacionais funcionam como “zonas de governo biopolítico das populações, nas quais o poder opera integrando e normalizando as diferenças sob o pretexto de promover a equidade”.

No século XIX, ainda durante o período imperial, foram criadas as primeiras instituições voltadas ao cuidado de pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Em 1854, foi estabelecido o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, que atualmente é conhecido como Instituto Benjamin Constant, e, em 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos. A oferta de serviços para diferentes tipos de deficiência expandiu-se ao longo do século XX. Em 1924, surgiu o Instituto Pestalozzi, dedicado ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual; em 1952, foi criada a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD)⁴, e, dois anos depois, em 1954, fundou-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Neste contexto a educação especial foi organizada de modo segregado, reforçando a separação entre os “aptos” e os “inaptos”. A própria mudança de nome da AACD, de 'Associação de Assistência à Criança Defeituosa' para 'Associação de Assistência à Criança Deficiente', ilustra uma evolução na

⁴ Vale destacar que, embora tenha sido fundada em 1952 com o nome de Associação de Assistência à Criança Defeituosa, apenas no ano 2000 a AACD passou a adotar oficialmente o nome Associação de Assistência à Criança Deficiente, refletindo uma mudança no entendimento e na terminologia sobre a deficiência.

terminologia, embora a estrutura de atendimento em separado de muitas dessas instituições históricas continue a desafiar a concepção de inclusão plena, mantendo uma lógica que, mesmo com a melhor das intenções, pode reiterar a segregação.

Segundo Machado (2024, p. 3):

Essas instituições tinham em comum o caráter de atendimento em separado das pessoas com deficiência. Nesses casos, ainda que os indivíduos tivessem atendimento educacional, eles não frequentavam escolas regulares ou as chamadas classes especiais, que surgiram depois desse período, em meados da década de 1960, então já dentro de uma lógica da integração – integração quando os sujeitos estão no mesmo espaço, mas ainda separados uns dos outros, ou exercendo atividades distintas entre si.

A partir da década de 1960, as chamadas classes especiais representaram um avanço limitado, uma vez que a integração física não significou inclusão efetiva. Conforme afirmam Silva, Magno e Pinto (2025, p. 11), “a mera presença física do aluno na escola, sem condições reais de aprendizagem, configura uma permanência excludente”. Essa crítica se aplica também à Educação Física, em que a simples inserção de estudantes com deficiência nas aulas não garante a participação plena se as práticas pedagógicas continuarem baseadas em padrões normativos e competitivos.

A partir da década de 1980, impulsionada pelos debates críticos em educação, a Educação Física começou a repensar seu papel social e pedagógico. O surgimento da psicomotricidade e das abordagens críticas do movimento possibilitou uma nova compreensão do corpo como totalidade integrada biológica, emocional e social. Wszolek (2023, p. 6) ressalta que “as ideias progressistas da psicomotricidade propuseram uma virada pedagógica, valorizando as diferenças socioculturais e rompendo com a visão mecanicista e tecnicista da educação corporal”. Essa mudança teórica abriu espaço para práticas mais sensíveis à diversidade, mas o desafio de desconstruir o legado excludente da área ainda persiste.

A inclusão, nesse sentido, não é apenas uma questão pedagógica, mas também política e ética. Para Mantoan (2006, apud Silva 2025, p. 6), “essa política rompe com a lógica integracionista e adota uma lógica inclusiva, em que a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário. Isso exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais”. Essa reconstrução implica pensar a Educação Física como espaço de resistência e emancipação, onde o corpo se torna território de disputas simbólicas e políticas.

Essa leitura converge com Souza e Mantoan (2019, p. 48), os quais afirmam que:

Apesar de ser muito mais fácil dizer que são os especialistas ou os métodos de ensino especiais que garantem a inclusão real de todos os alunos, o mal estar vai continuar presente, pois nunca se alcançará o que se pretende (basicamente, transformar os alunos “diferentes” em “iguais”), subestimando suas capacidades.

Entende-se com isso que não são os especialistas nem os métodos especiais que garantem a inclusão real, mas a formação de professores capazes de trabalhar com a diferença em si. Portanto, a formação docente emerge como eixo central para a transformação das práticas pedagógicas da Educação Física, permitindo que o educador atue não como reproduzidor da norma, mas como agente de um processo formativo que acolha as singularidades.

Contudo, como aponta Pagni (2021, p. 174):

Esses corpos fogem a essa captura, quase como uma condição existencial de suas tendências instintuais, sem síntese prévia, talvez, somente a posteriori e, em geral, em afronta ao instituído. Este a nosso ver é o impasse do corpo em que sobreleva o signo da deficiência sobre outros devires que na sua significância não se deixam capturar e que se mantêm literalmente vivo. Como diz Malabou (2014, p. 22): “[...] a síntese de uma alma e de um corpo outros em sua própria deserção é ainda uma forma, um todo, um sistema, algo vivo”. Essa remissão ao vivo e as forças evocam, seguramente, a ingovernabilidade desses modos de existência, da circulação de seus instintos e de uma economia do prazer, que ultrapassa o saber biológico e as tecnologias do eu, despertando os devires animais, fêmeas, negros, juntamente com os deficientes, de modo a suscitar em outrem um deslocamento.

O desafio contemporâneo está em reconhecer que a deficiência carrega uma biopotência⁵ ingovernável, capaz de desafiar e deslocar as formas instituídas de governo dos corpos. Essa concepção desloca o olhar da deficiência como déficit para compreendê-la como potência criadora, abrindo caminhos para uma Educação Física que celebre o encontro entre corpos diversos e reconfigure o espaço escolar como campo de experimentação e liberdade.

Em meio a essas tensões, o papel da Educação Física no Brasil contemporâneo deve ser repensado à luz das legislações inclusivas e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelecem o compromisso com a igualdade, a cidadania e a justiça social. Entretanto, como advertem Silva, Magno e Pinto (2025, p. 11), “romper com a lógica excludente ainda vigente nas escolas continua sendo um processo árduo e complexo” que demanda não apenas a criação

⁵ Biopotência: potência vital, a força produtora de vida e subjetividades que contrapõe a governamentalidade, desestabilizando os mecanismos normativos e abrindo espaço para o diverso e o singular. No contexto da deficiência, essa biopotência manifesta-se como uma força ingovernável que resiste ativamente às tentativas de controle e normalização impostas pelos discursos e instituições, desafiando a visão da deficiência como mero déficit e, em vez disso, afirmando-a como uma potência criadora de novas formas de existência e interação.

e aplicação da legislação adequada, mas também investimentos públicos robustos e a formação crítica e comprometida dos educadores.

Portanto, cabe à Educação Física escolar assumir o desafio de se tornar um espaço de transformação e resistência, rompendo com o modelo de corpo normalizado e abrindo-se à multiplicidade de formas de existir e se mover. A inclusão verdadeira, nesse contexto, não se limita ao acesso, mas implica participação, reconhecimento e produção de novos sentidos de corporeidade e convivência. Tendo explorado as nuances da biopolítica na Educação Física, é imperativo estender essa análise ao contexto da Educação do Campo, onde as particularidades sociais e geográficas adicionam novas camadas de complexidade à dinâmica de inclusão e controle.

3.2 Educação do Campo, biopolítica e inclusão: o poder sobre a vida e o governo dos corpos

A partir das discussões anteriormente desenvolvidas sobre inclusão, formação docente, Educação Física e governo dos corpos, torna-se possível aprofundar a análise no contexto específico da Educação do Campo, articulando-a de modo mais explícito às reflexões foucaultianas sobre biopolítica e biopoder.

A partir das reflexões foucaultianas sobre o biopoder, entende-se que o Estado moderno passou a gerir a vida das populações por meio de dispositivos que controlam, classificam e normalizam os corpos. Nesse contexto, a escola se torna um dos principais espaços de produção e reprodução dessas práticas, transformando o ato educativo em uma forma de governo da vida. Assim, pensar a inclusão no contexto da Educação do Campo implica reconhecer como essas práticas biopolíticas se articulam à lógica da governamentalidade, regulando quem deve ser incluído e de que maneira.

Silva (2025, p. 3) lembra que “a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, representa um marco significativo na história educacional brasileira, pois propõe a superação do modelo segregador de ensino e a promoção da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular”. Apesar dos avanços, a implementação da educação inclusiva no Brasil ainda ocorre diante de diversos desafios. Destacam-se a carência de formação continuada para os docentes, a resistência presente em certos profissionais e instituições, a insuficiência de recursos e serviços especializados de apoio, além da falta de integração entre diferentes políticas setoriais.

A Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) garante, em seu artigo 28, que o poder público deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o oferecimento do AEE preferencialmente na rede regular de ensino, com a disponibilização de profissionais de apoio, recursos de acessibilidade e adaptações necessárias para a plena efetivação do direito à educação. Em consonância, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), reafirma o compromisso do Estado com a educação inclusiva, orientando as redes de ensino a promoverem práticas pedagógicas equitativas, formação docente continuada, acessibilidade arquitetônica e tecnológica, e articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. Nesse contexto, a LBI (2015) e a nova PNEEI (2025) reforçam que a inclusão escolar é um processo contínuo e desafiador.

Essas dificuldades comprometem o exercício pleno do direito à educação, mantendo barreiras tanto de ordem atitudinal quanto estrutural, que restringem o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência. Essa constatação é fundamental para compreender como a biopolítica atua de modo ambíguo: ao mesmo tempo que afirma direitos, também delimita fronteiras de pertencimento e define quais corpos são aptos a participar da vida escolar e social. A inclusão, vista sob esse prisma, revela-se como um discurso que, embora baseado na igualdade e na justiça social, pode também ser instrumento de controle, normalização e docilização dos corpos. Ao incluir, o Estado categoriza e diferencia, estabelecendo padrões de comportamento, rendimento e cidadania que moldam a subjetividade dos sujeitos.

De acordo com Silva, Magno e Pinto (2025, p. 2):

Refletir sobre a inclusão escolar no campo requer ir além de uma concepção biologizante da deficiência, reconhecendo o estudante como sujeito singular, cujas necessidades demandam práticas pedagógicas coerentes com sua realidade sociocultural.

Essa afirmação reforça que o campo, como território político e cultural, é também um espaço de disputa de significados e de resistência à lógica homogeneizadora da biopolítica.

O Estado, ao adotar políticas públicas voltadas à inclusão, assume o papel de gestor das diferenças. Nesse processo, há um duplo movimento: de um lado, busca-se garantir o direito à educação e à cidadania; de outro, exercem-se práticas de regulação e controle que visam manter a ordem social e a eficiência produtiva.

Seguindo a perspectiva de Foucault (2001), pode-se afirmar que o poder contemporâneo atua controlando as vidas conforme sua contribuição para a sociedade, adotando uma postura que privilegia quem é considerado socialmente útil e despreza aqueles que não atendem a esse critério. Essa dinâmica se reflete nas políticas educacionais, nas quais a inclusão muitas vezes visa integrar o indivíduo ao sistema em função da sua utilidade, em vez de valorizar suas singularidades e reconhecer sua diversidade como uma força positiva.

Como observam Silva, Magno e Pinto (2025, p. 10), “a falta de preparo institucional e de recursos humanos e materiais nas escolas rurais reforça a desconexão entre as propostas legais e a realidade vivida pelos estudantes e educadores”, evidenciando a distância entre a biopolítica ideal e a prática social concreta. A Educação do Campo, enquanto espaço de resistência, contrapõe-se a essa lógica de governo, pois reafirma o direito dos povos rurais a uma educação que considere seus modos de vida, suas práticas culturais e seus saberes locais. Nesse sentido, os autores defendem que “a inclusão de alunos com deficiência no meio rural evidencia os desafios da efetivação do direito constitucional à educação para todos” (Silva; Magno; Pinto, 2025, p. 2). Essa inclusão, no entanto, não pode se limitar à inserção física, mas deve abranger as dimensões simbólicas e materiais que garantam autonomia e pertencimento. Quando o Estado não assegura transporte, acessibilidade e formação docente, exerce um biopoder seletivo, que decide quem pode ou não usufruir plenamente do direito à educação.

A partir dessa compreensão, a escola do campo torna-se um campo de forças, onde a política da vida, a biopolítica, se expressa tanto nas práticas pedagógicas quanto na ausência delas. As populações rurais, historicamente marginalizadas, vivenciam o peso de uma governamentalidade que busca integrar, mas que também reproduz desigualdades. Como destacam Silva (2025, p. 9) e Silva, Magno e Pinto (2025, p. 1), há uma distância evidente entre o discurso e a prática: “embora o Brasil tenha uma legislação avançada, sua aplicação esbarra em barreiras históricas, culturais e estruturais”, e “a efetivação da inclusão nas escolas rurais ainda ocorre de forma lenta”. Essa contradição traduz o próprio funcionamento da biopolítica, que legitima o controle social em nome da inclusão e da cidadania.

Por outro lado, pensar a Educação do Campo sob uma perspectiva pós-crítica implica deslocar o olhar do déficit e da compensação para a potência da diferença. A inclusão deixa de ser um imperativo técnico e passa a ser um ato político de reconhecimento e valorização das singularidades. Nessa linha, Mantoan (2006, p. 9, apud Silva, 2025) argumenta que “a inclusão requer uma mudança profunda no modo como se concebe o processo educativo, substituindo a lógica da homogeneidade pela valorização das diferenças”. Este reconhecimento implica alterar

práticas docentes e políticas educacionais, de modo a garantir que a escola funcione como espaço de coexistência e não de assimilação. Assim, a inclusão deixa de ser apenas um imperativo técnico para se constituir como um ato ético-político de valorização das singularidades, contribuindo para a emancipação dos sujeitos do campo. Desse modo, ao trazer o debate sobre biopolítica e Educação do Campo, compreende-se que a verdadeira inclusão requer mais do que políticas bem formuladas: ela demanda ações ético-políticas que reconheçam os sujeitos do campo como produtores de saber e não como destinatários de políticas compensatórias.

Silva, Magno e Pinto (2025, p. 13) sintetizam essa ideia ao afirmarem que “a efetivação do direito à educação para as pessoas com deficiência no campo ainda está distante do que propõem os marcos legais”. Romper esse abismo exige um compromisso coletivo entre Estado, escola e comunidade, capaz de transformar a inclusão em prática social emancipatória e não em estratégia de controle populacional. Assim, a biopolítica, quando analisada sob o prisma da inclusão e da Educação do Campo, revela o duplo papel do Estado: produtor de direitos e gestor das vidas. A tarefa ética e política da educação é tensionar esse paradoxo, deslocando a inclusão de uma ferramenta de regulação para uma prática de resistência e emancipação.

Evidencia-se assim, que a inclusão escolar, embora sustentada por princípios democráticos e humanistas, opera sob uma lógica biopolítica que transforma o direito em dispositivo de controle. O Estado, ao regular o acesso e a permanência dos sujeitos na escola, define os contornos daquilo que se considera uma vida digna de ser educada, produzindo, portanto, uma política da vida que simultaneamente acolhe e normaliza.

No entanto, pensar a biopolítica na educação não significa condená-la, mas desnaturalizar seus efeitos. A escola, como espaço de poder e resistência, é também o lugar onde se podem construir novas formas de vida e de relação com a diferença. A inclusão, quando compreendida de modo crítico, pode ultrapassar a função normativa do Estado e transformar-se em prática ético-política de reconhecimento e valorização da diversidade.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: o corpo como território de saber e poder

A discussão sobre biopolítica e inclusão escolar, apresentada no capítulo anterior, evidencia que o corpo é o ponto em que se cruzam as estratégias de poder e as práticas de resistência. No espaço escolar, ele é alvo de regulações médicas, pedagógicas e sociais que buscam adequá-lo a padrões de normalidade e produtividade. Historicamente, a Educação Física, por lidar diretamente com o corpo e o movimento, foi uma das áreas mais atravessadas por essas formas de controle, assumindo papel importante na conformação de sujeitos disciplinados e úteis ao sistema social.

Com o avanço das concepções críticas, especialmente a partir do Coletivo de Autores (1992), essa lógica passou a ser questionada, propondo-se uma Educação Física que ultrapasse a mera adaptação e passe a reconhecer o corpo como expressão de cultura, identidade e resistência. O corpo, então, deixa de ser visto apenas como máquina biológica para ser compreendido como espaço de significações e disputas simbólicas, no qual se expressam as relações de poder, as desigualdades e também as possibilidades de transformação social.

Nesse ponto, o diálogo entre Educação do Campo e Educação Física torna-se fundamental, pois ambas compartilham o desafio de enfrentar modelos hegemônicos de escolarização que ignoram as especificidades culturais e territoriais dos sujeitos.

Silva, Magno e Pinto (2025, p. 11) destacam que:

Tanto a Educação do Campo quanto a Educação Inclusiva, enquanto categorias historicamente marginalizadas, enfrentaram processos excludentes que lhes negaram o direito à educação, tratando-a como um favor social ou até mesmo como uma esmola.

As práticas corporais desenvolvidas nas escolas rurais, muitas vezes, são relegadas a um papel secundário, reforçando a marginalização dos saberes locais sobre corpo e movimento. No entanto, quando repensada sob uma perspectiva inclusiva e territorializada, a Educação Física torna-se um instrumento de reconhecimento e valorização dessas experiências, contribuindo para ampliar a noção de corpo e fortalecer o vínculo entre escola, comunidade e cultura.

A inclusão, compreendida como prática política e ética, ultrapassa a mera presença dos estudantes com deficiência nas aulas: ela exige repensar as relações pedagógicas, as metodologias e os sentidos atribuídos ao movimento. Assim, tanto a Educação do Campo quanto a Educação Física Inclusiva convergem na necessidade de romper com paradigmas de

normalização que sustentam o biopoder educativo, orientando-se por uma pedagogia da diferença, voltada à valorização da diversidade e à construção de práticas corporais verdadeiramente emancipatórias.

A pedagogia da diferença, portanto, não busca corrigir corpos, mentes ou modos de ser, mas reconhecer e valorizar as múltiplas formas de existência que atravessam o espaço escolar. Em vez de promover a adaptação dos sujeitos às normas instituídas, propõe a criação de contextos pedagógicos abertos à pluralidade e à invenção, onde cada estudante possa se expressar a partir de suas experiências corporais, culturais e sociais.

Nesse horizonte, a Educação Física Inclusiva, especialmente em escolas rurais assume uma função ético-política essencial: a de ampliar os sentidos do corpo e do movimento como expressões de vida, identidade e pertencimento. Ao articular inclusão, diferença e territorialidade, ela contribui para uma escola que não apenas acolhe a diversidade, mas que se transforma a partir dela, reafirmando a educação como prática de liberdade e como espaço de produção de novas formas de convivência e de saber.

A territorialidade no contexto da Educação do Campo, expressa mais que a dimensão geográfica do espaço escolar, ela envolve os vínculos históricos, culturais e simbólicos que os sujeitos estabelecem com o território em que vivem e produzem suas existências. Como destaca Caldart (2004), o campo deve ser compreendido como espaço de vida, de trabalho e de formação humana, e não apenas como local de produção econômica. Assim pensar a Educação Física Inclusiva a partir da territorialidade significa reconhecer o corpo como parte integrante desse território, atravessado por memórias, afetos e práticas culturais que constituem identidades coletivas e modos de ser e estar no mundo.

Desse modo, a prática pedagógica da Educação Física ao valorizar as expressões corporais, jogos, danças e saberes locais, contribui para o fortalecimento da territorialidade e para a afirmação das identidades desses sujeitos, rompendo assim, com a lógica homogeneizadora da escola tradicional e afirma o território como espaço político de resistência, de construção de pertencimento e de defesa da vida.

Essa concepção amplia o papel da Educação Física no contexto escolar rural, deslocando-a de uma função meramente instrumental para uma prática social crítica e comprometida com a justiça e a equidade. Ao reconhecer os corpos diversos que habitam o campo, a Educação Física torna-se mediadora de experiências que valorizam a diferença como potência educativa, contribuindo para a consolidação de uma escola inclusiva, plural e emancipadora.

Assim, as reflexões apresentadas neste capítulo fornecem o alicerce teórico necessário para compreender as práticas observadas nas escolas rurais investigadas nesta pesquisa. A seguir, são discutidos os resultados empíricos, nos quais se evidenciam os desafios e as possibilidades concretas da Educação Física inclusiva na realidade rural.

4.1 A Educação Física Inclusiva como prática de resistência e emancipação no campo

Pensar a Educação Física no contexto da inclusão e da Educação do Campo exige ultrapassar as fronteiras tradicionais que limitam o corpo às dimensões biológicas e funcionais. O desafio contemporâneo consiste em compreender o corpo como território político, cultural e ético, capaz de expressar identidades, resistir a normatizações e produzir novos modos de existência. Essa compreensão permite deslocar a Educação Física de um espaço de conformação para um espaço de emancipação, no qual o movimento, o jogo e a convivência tornam-se experiências de liberdade.

Bracht (1999) já destacava que a Educação Física crítica deve romper com a lógica de reprodução social e voltar-se para a transformação das relações pedagógicas. De acordo com o autor, a disciplina só pode ser formadora se compreender o corpo não como objeto, mas como sujeito de cultura e de história. Nessa perspectiva, o movimento humano deixa de ser mera repetição de gestos e passa a ser um ato político, uma forma de expressar e afirmar a diferença.

No âmbito da Educação do Campo, essa concepção ganha força, pois os corpos dos sujeitos rurais, historicamente invisibilizados, também carregam uma trajetória de resistência. Silva, Magno e Pinto (2025, p. 10) destacam que:

A inclusão precisa extrapolar o espaço físico da escola e alcançar todas as dimensões da vida no campo — trabalho, moradia, cultura, sociabilidade e sustentabilidade. Isso implica uma abordagem que valorize os saberes locais e respeite as diferenças como elementos constituintes do processo educativo.

Assim, a efetivação da inclusão nas escolas rurais requer práticas pedagógicas que considerem as especificidades territoriais, culturais e corporais desses estudantes. Isso significa que o corpo do campo não pode ser interpretado a partir dos mesmos parâmetros urbanos e capitalistas que estruturaram a Educação Física moderna. Pelo contrário, deve ser valorizado em sua singularidade, em suas formas próprias de trabalho, lazer, convivência e expressão. Nessa direção, a Educação Física pode atuar como um espaço de resistência biopolítica, onde as relações de poder são tensionadas e ressignificadas. Foucault (2001) lembra que onde há

poder, há resistência e é justamente no corpo que essa resistência se manifesta de forma mais concreta. Ao propor experiências corporais abertas à diversidade, a Educação Física cria possibilidades de ruptura com a lógica da homogeneização e da docilidade. Mantoan (2017) reforça que a inclusão, para ser efetiva, deve romper com a cultura escolar excludente e transformar o modo como se pensa e se vive a diferença: “A passagem que temos de fazer de uma escola que celebra a competência e as capacidades de alguns, para aquela que vai encarar as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis, incontáveis, é estreita, incômoda, exigente” (Mantoan, 2017, p. 42). Desse modo, torna-se necessário sair de um modelo excludente para um modelo inclusivo que reconhece a diversidade das capacidades dos alunos.

Essa transformação implica um processo coletivo, no qual professores, gestores e estudantes se reconhecem como sujeitos políticos e corresponsáveis pela construção de uma escola inclusiva. Dessa forma, em termos pedagógicos, torna-se imprescindível repensar o papel do professor de Educação Física, que deve transcender o papel tradicional de executor técnico e assumir-se como mediador de experiências corporais significativas. Essa mediação deve fomentar o diálogo interdisciplinar, a cooperação ativa e o reconhecimento ético da diversidade corporal, cultural e social dos estudantes, alinhando-se a uma postura crítica fundamentada na ética da alteridade.

Para tanto, é essencial a formação docente contínua, que articule teoria e prática a partir das perspectivas contemporâneas da inclusão, que enfatiza a construção colaborativa do conhecimento e a valorização das singularidades nas práticas escolares.

Silva, Magno e Pinto (2025, p. 12) observam que:

Os desafios são diversos e abrangem desde aspectos estruturais até questões culturais e sociais profundamente enraizadas. Dentre os principais entraves observados na implementação de uma educação inclusiva no campo, destacam-se: a precariedade das condições de acessibilidade física e pedagógica; a ausência de infraestrutura adequada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a escassez de profissionais qualificados; a falta de formação continuada para os educadores; e as limitações no transporte escolar. Soma-se a isso a carência de serviços básicos, como saúde, que muitas vezes impede que estudantes com deficiência obtenham diagnósticos clínicos que subsidiem o atendimento pedagógico apropriado.

Entende-se assim que, a formação docente ainda representa um dos maiores entraves à efetivação da inclusão nas escolas rurais, já que muitos professores não dispõem de suporte técnico, pedagógico e institucional para lidar com a diversidade. Assim, fortalecer a formação docente é um passo essencial para que a Educação Física se consolide como prática emancipatória que é compreendida como o processo pelo qual o sujeito do campo se reconhece

como protagonista de sua própria história, e possa se tornar capaz de intervir criticamente na realidade em que vive, transformando as condições sociais, culturais e econômicas que o cerca.

A Educação Física inclusiva deve integrar saberes locais, jogos tradicionais, danças regionais e práticas corporais comunitárias, reconhecendo-as como expressões legítimas da cultura corporal do campo. Essa valorização amplia a concepção de movimento e contribui para a construção de uma pedagogia do pertencimento, na qual todos os corpos têm lugar e voz.

Por fim, a Educação Física Inclusiva, ao ser vivida como prática de resistência, transcende a mera adequação às políticas públicas e se torna um espaço de produção de novas subjetividades. Ela permite que o campo e seus sujeitos afirmem suas existências de forma autônoma, reconhecendo o corpo como território de luta e criação. Logo, a Educação Física inclusiva no campo é uma prática que resiste às formas de governo e aposta na potência dos corpos como condição de liberdade e de aprendizagem. Essa concepção aponta para uma Educação Física que não apenas acolhe, mas que transforma uma prática que educa pela diferença e que afirma a vida em sua pluralidade.

5. METODOLOGIA

5.1 Tipo e abordagem da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de campo, com natureza descritivo-analítica e caráter exploratório. Tal abordagem foi escolhida por possibilitar a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais sob a ótica dos sujeitos, buscando interpretar significados e práticas no contexto em que ocorrem. O estudo associa fontes de informação de caráter bibliográfico e documental a um trabalho empírico realizado em escolas públicas rurais, com professores do componente curricular de Educação Física, pertencentes ao quadro de servidores da Rede Estadual de Ensino na Zona da Mata de Minas Gerais.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo aprimorar ideias e descobrir novas percepções, apresentando um planejamento flexível que permite analisar diferentes aspectos do fenômeno estudado. Assim, a investigação buscou compreender as práticas inclusivas nas aulas de Educação Física em escolas rurais, evidenciando como os docentes constroem estratégias diante das condições estruturais e pedagógicas existentes.

5.2 Universo investigado e amostra

O universo da pesquisa compreende professores de Educação Física atuantes em escolas rurais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Muriaé/MG. A amostra foi intencional e acessível, selecionada conforme os seguintes critérios:

- (a) vínculo profissional com a disciplina de Educação Física;
- (b) atuação em escolas rurais da Rede Estadual de Ensino;
- (c) experiência prévia com alunos com deficiência; e
- (d) disponibilidade para participar do estudo.

Participaram dois professores de Educação Física de duas escolas públicas rurais. A primeira escola está localizada no município de Muriaé/MG, sendo essa a Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, situada no distrito de Itamuri. Já a Escola Estadual Pinhotiba, localizada na comunidade que carrega o mesmo nome, localiza-se no município de Eugénópolis. Ambos os docentes possuem licenciatura em Educação Física e experiência profissional consolidada, com tempo de carreira entre 03 e 20 anos, atuando prioritariamente

nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nenhum dos participantes havia realizado formação continuada específica em educação inclusiva, embora ambos relatassem vivências com alunos com deficiência em diferentes contextos escolares.

A escolha por professores que atuam em escolas rurais justificou-se pela necessidade de compreender como as práticas inclusivas se desenvolvem em contextos educacionais frequentemente marcados por desafios estruturais, menor acesso a políticas públicas e escassez de formação continuada específica.

5.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada entre os meses de fevereiro e abril de 2025, respeitando os princípios éticos de voluntariedade, anonimato e consentimento informado. O procedimento envolveu quatro etapas principais: observações, aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Cada procedimento é detalhado a seguir.

a) Observações: as observações ocorreram entre fevereiro e março de 2025, em momentos distintos das rotinas escolares, incluindo aulas de Educação Física e encontros pedagógicos. Cada momento teve duração aproximada de 50 minutos, sendo registradas em diário de campo. Os registros priorizaram aspectos como interação entre professores e alunos, estratégias de adaptação das atividades, recursos disponíveis, acessibilidade dos espaços e envolvimento dos alunos com deficiência nas práticas corporais.

b) Questionário: na segunda etapa, foi aplicado um questionário semiestruturado, inspirado no modelo proposto por Caldas (2021), composto por 18 questões, sendo 10 objetivas e 8 dissertativas. O instrumento teve por objetivo investigar a percepção e a prática dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas rurais nas aulas de Educação Física. O questionário foi aplicado de forma individual, com duração média de 40 minutos, e buscou levantar informações sobre:

- O nível de experiência dos docentes com a educação inclusiva;
- As dificuldades enfrentadas nas aulas;
- As atitudes e concepções sobre a inclusão;
- E as condições estruturais das escolas.

Os resultados dessa etapa serviram de base para a elaboração do roteiro das entrevistas subsequentes. O instrumento completo encontra-se disponível no Apêndice A.

c) Entrevistas semiestruturadas: na sequência, foram realizadas entrevistas presenciais com os dois professores, entre os meses de março e abril de 2025. As conversas tiveram duração média de 35 minutos, foram gravadas em áudio com autorização dos participantes e posteriormente transcritas utilizando o *software TurboScribe*, com revisão manual para assegurar fidelidade. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, que abordou os seguintes eixos: formação inicial e continuada, práticas pedagógicas inclusivas, apoio institucional, infraestrutura e percepção sobre as políticas públicas de inclusão. O objetivo foi aprofundar as questões emergentes do questionário e compreender as estratégias e sentidos atribuídos pelos docentes às suas ações.

d) Análise documental: a análise documental concentrou-se nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas participantes. O PPP da Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos revela uma concepção de educação orientada pelos princípios de equidade, diversidade e inclusão, defendendo a valorização das diferenças e o atendimento especializado a estudantes com especificidades. Já o PPP da Escola Estadual Pinhotiba (2024) expressa uma concepção de educação contextualizada e inclusiva, reconhecendo a predominância de alunos oriundos da zona rural (57%) e a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades do campo. A análise dos PPPs teve caráter descritivo e interpretativo, buscando compreender de que modo os princípios de equidade, diversidade e participação se materializam nas práticas escolares e dialogam com as percepções docentes sobre inclusão.

5.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas, questionários, observações e documentos foram submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), amplamente utilizada nas ciências sociais para interpretar comunicações e discursos. O processo seguiu as três etapas clássicas sugeridas pela autora:

1. Pré-análise: consistiu na leitura flutuante e organização do corpus empírico (entrevistas transcritas, registros de observação e documentos escolares), com o intuito de identificar temas recorrentes e hipóteses iniciais de análise.

2. Exploração do material: nessa fase, procedeu-se à codificação e categorização das unidades de registro, com base nos critérios de relevância, repetição e significância temática. As falas dos professores foram agrupadas em seis categorias principais:

- Formação e preparação para a inclusão;

- Infraestrutura escolar e acessibilidade;
- Políticas públicas e apoio institucional;
- Práticas inclusivas e adaptações pedagógicas;
- Impactos da inclusão e práticas de resistência;
- Potências da diferença.

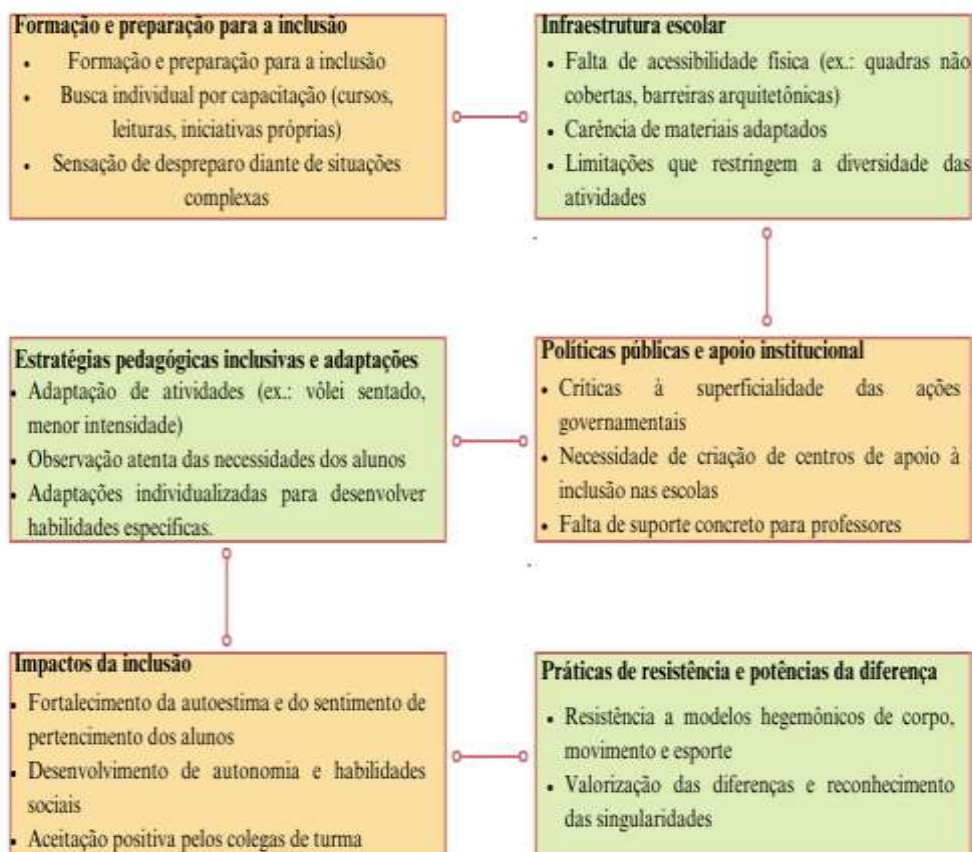
As categorias emergiram de forma indutiva a partir do material empírico, sendo posteriormente confrontadas com o referencial teórico da pesquisa, em um movimento dialético entre dados e teoria. Exemplo ilustrativo: falas como “a quadra não tem rampa e eu preciso improvisar para o aluno participar” foram agrupadas na categoria “Infraestrutura escolar e acessibilidade”, evidenciando os desafios materiais enfrentados pelos docentes.

3. Tratamento dos resultados e interpretação: após a categorização, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico da pesquisa. Algumas referências utilizadas nos estudos sobre formação e preparação para a inclusão foram Caldas (2021); Wszolek, (2023); Bonetto, Vieira e Borges (2023); Machado (2024); Arroyo (2007). Em infraestrutura escolar e recursos materiais foi utilizado Arroyo (2007). Em políticas públicas e apoio institucional Vieira (2022); Mantoan (2000; 2017). Em estratégias pedagógicas e inclusivas, Pagni (2017); Neira e Nunes (2022). Em impactos da inclusão Mantoan (2000; 2017), Vieira (2022). Em práticas de resistência e potências da diferença foram utilizados autores como Carvalho e Gallo (2020), Bonetto e Vieira (2023), Neto e Lopes e Vieira (2018), Vieira (2022) e Pagni (2021), permitindo compreender os significados atribuídos às práticas inclusivas e as estratégias de resistência presentes nas escolas rurais.

Como produto final dessa etapa, elaborou-se uma tabela de categorias analíticas (Tabela 3), que sintetizam os eixos emergentes do material empírico e orientam a discussão dos resultados.

Tabela 3 - Principais categorias analíticas observadas a partir das entrevistas realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Fonte: Elaboração própria

5.5 Limitações e considerações éticas

Apesar do número reduzido de participantes e do recorte geográfico restrito à Zona da Mata mineira limitarem a generalização estatística dos achados, esse delineamento metodológico, característico da abordagem qualitativa adotada, possibilitou uma análise aprofundada das nuances e especificidades da Educação Física inclusiva no contexto rural dessa

região. Dessa forma, o estudo não buscou a abrangência estatística, mas sim a compreensão localizada do fenômeno, interpretando os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências em um contexto particular.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e autorizaram sua participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o sigilo de identidade e das instituições. A pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios éticos estabelecidos para estudos com seres humanos e seguiu os trâmites de aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

O percurso metodológico aqui descrito evidencia o caráter rigoroso, transparente e sistemático da investigação, articulando múltiplas fontes de dados (documentais, observacionais e discursivas) para compreender as práticas inclusivas na Educação Física escolar do campo. Essa combinação de instrumentos e etapas analíticas permitiu construir um panorama rico e interpretativo, orientando a elaboração de um produto educacional em formato de e-book, voltado à formação continuada de professores de Educação Física das escolas rurais da Rede Estadual de Minas Gerais.

6. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. Ele sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva - o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa a ser realizada. Apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da escola, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos como o Regimento Escolar, Planos de Ensino Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a LDBEN (Lei nº 9.397/96).

Venâncio e Darido (2012, p. 98) corroboram essa visão ao afirmarem que: “A construção do PPP é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico, à dependência dos órgãos e instituições acadêmicas que regulam estrategicamente o ensino e o trabalho na escola”.

Diante do exposto pelos autores, é sugerido que a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma maneira de evitar que o trabalho pedagógico na escola fique desconectado e fragmentado. Além disso, há a crítica da dependência excessiva das escolas em relação a órgãos externos (como secretarias de educação e universidades), que muitas vezes impõem diretrizes sem considerar as particularidades de cada instituição. O PPP, portanto, surge como um instrumento de autonomia e organização para a escola, permitindo que ela planeje seu ensino de acordo com suas necessidades e objetivos.

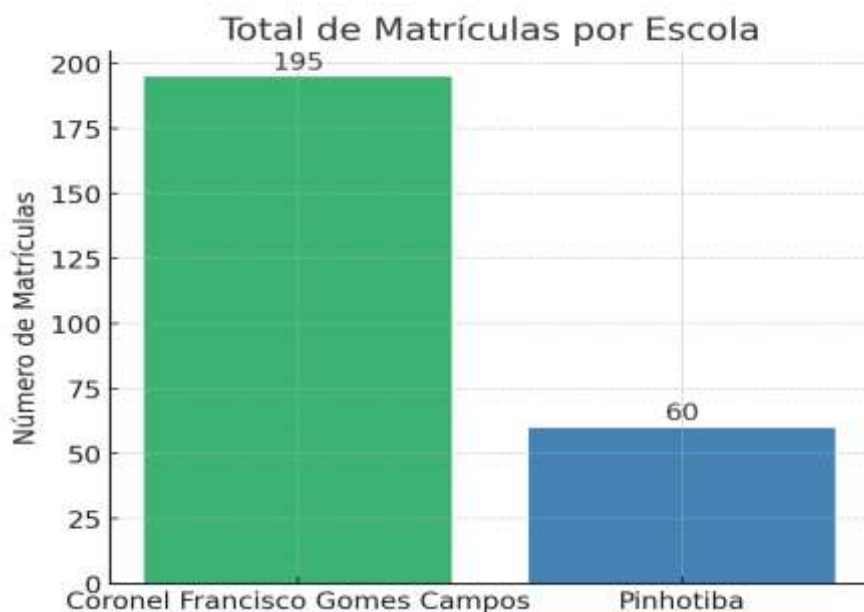
A pesquisa realizada inclui a análise de duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé-MG. A Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, situada no distrito de Itamuri, pertence à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé-MG, oferecendo Ensino Fundamental – de 1º ao 9º ano e Ensino Médio – 1º ao 3º ano. Os anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – funcionam no período da tarde, de 12h40 às 16h55. Também o 6º ano do E.F. funciona no vespertino, de 12h40 às 17h05. O novo Ensino Médio funciona pela manhã de segunda a sexta-feira e no contraturno às terças-feiras, quartas-feiras e quintas-feiras de 12h40 às 16h55. Pelos dados do Censo Escolar 2024, a escola apresenta: Número de matrículas por etapa de ensino ofertada: 194. Distribuição dos estudantes por sexo: Masculino 54,2%, Feminino 45,8%. Distribuição dos estudantes por cor/raça: branca 54,5%, preta 4,69%, parda 39,7%, amarela 0%, indígena 0% e não declarada 1,08%. Distribuição dos estudantes por localização/zona de residência: urbana 44% e rural 56% (Censo Escolar 2024). Para o ano de 2025, o número de alunos matriculados na unidade escolar é de 195 alunos.

A Escola Estadual Pinhotiba, situada no distrito de Pinhotiba pertencente ao município de Eugenópolis, faz parte dessa pesquisa. O distrito tem uma população média de 800 habitantes onde a principal fonte de riqueza é a produção de café e leite. A escola pertence a Regional de Muriaé-MG e oferta o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II no horário de 12h:30 às 17h. Segundo dados repassados pela própria escola, o número de matriculados para o ano de 2025 chega a 60 alunos, sendo 31 alunos do Ensino Fundamental I e 29 alunos no Ensino Fundamental II. A distribuição dos estudantes por sexo se dá em 57% masculino e 43% feminino. Quanto à raça, 34% dos estudantes são brancos, 3% pretos e 63% pardos. Distribuição dos estudantes por localização/zona de residência: urbana 43% e rural 57% (Escola Estadual Pinhotiba, 2024).

Embora ambas as instituições estejam situadas em territórios rurais e atendam majoritariamente estudantes oriundos do campo, é importante destacar que nenhuma das escolas analisadas apresenta a organização em classes multisseriadas, modelo ainda bastante comum em regiões com baixa densidade populacional. Conforme Janata e Anhaia (2015, p. 686), as escolas multisseriadas “são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e níveis de escolarização ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor”, estrutura historicamente vinculada às comunidades rurais. Entretanto, nas escolas Coronel Francisco Gomes Campos e Pinhotiba, a organização é seriada, o que reflete um contexto rural mais consolidado, com infraestrutura e número de matrículas suficientes para manter turmas regulares.

Assim, embora as escolas analisadas se localizem em áreas rurais, elas não reproduzem a configuração tradicional das classes multisseriadas o que, por um lado, revela maior estrutura organizacional, mas, por outro, indica uma certa dissociação da realidade mais típica das escolas rurais, nas quais a multissérie é expressão concreta da luta por acesso à educação básica em territórios de difícil alcance.

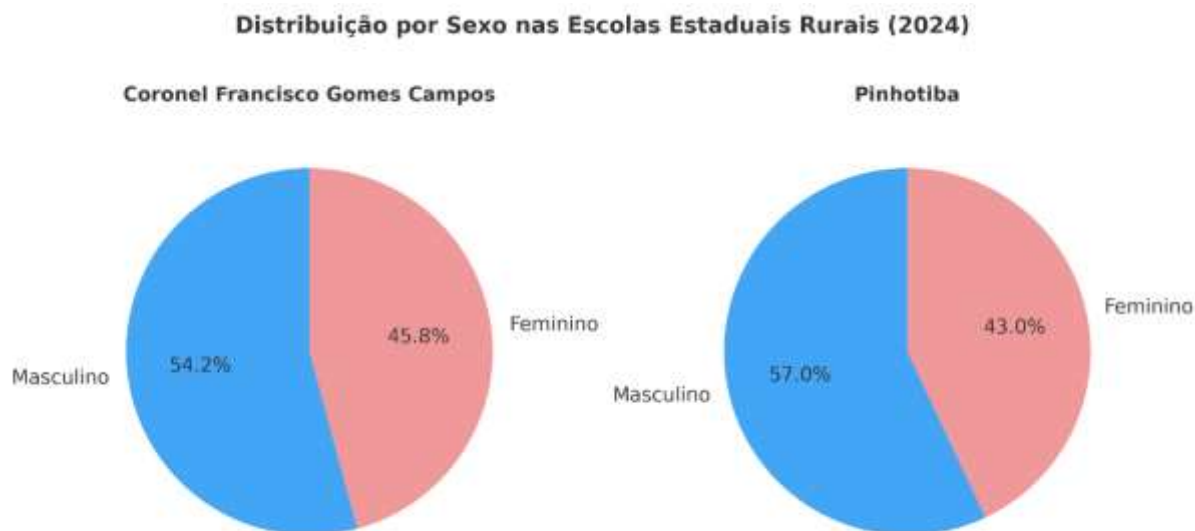
Gráfico 3 - Total de Matrículas por Escola – 2025



Fonte: Informações fornecidas pelas direções das respectivas escolas, 2025.

A representação quantitativa do total de matrículas efetivadas nas unidades escolares Coronel Francisco Gomes Campos e Pinhotiba permite a análise comparativa do volume de atendimento entre as instituições. Observa-se uma discrepância significativa entre as unidades escolares, com a Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos concentrando mais de três vezes o número de matrículas da Escola Estadual Pinhotiba. Esses dados evidenciam desigualdades na distribuição da população estudantil e podem refletir diferenças na estrutura física, oferta de séries ou acessibilidade entre as instituições.

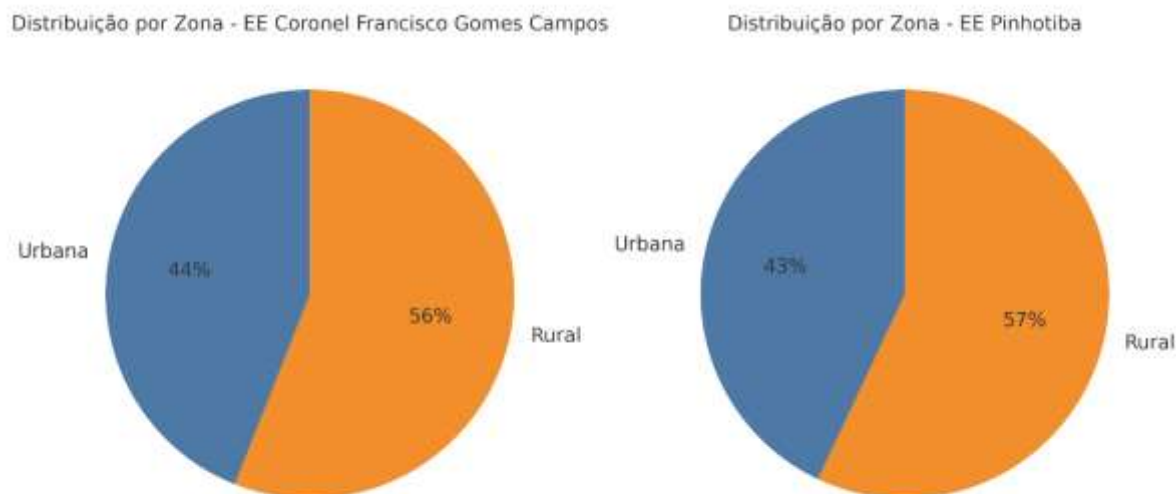
Gráfico 4 - Distribuição Percentual de Matrículas por Sexo nas escolas estaduais rurais analisadas neste estudo – 2025



Fonte: Informações fornecidas pelas direções das respectivas escolas, 2025.

O gráfico apresenta a distribuição dos estudantes por sexo em duas escolas: a Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos e a Escola Estadual Pinhotiba. Na primeira, observa-se que a maioria dos alunos é do sexo masculino, representando 54,2% do total, enquanto as alunas do sexo feminino correspondem a 45,8%. Já na Escola Estadual Pinhotiba, a proporção de estudantes do sexo masculino é ainda maior, atingindo 57%, enquanto as alunas do sexo feminino representam 43% do total. Esses dados indicam uma predominância de estudantes do sexo masculino em ambas as instituições, embora a diferença percentual entre os sexos seja maior na Escola Estadual Pinhotiba.

Gráfico 5 - Distribuição Percentual de Matrículas por Zona de Residência – 2025

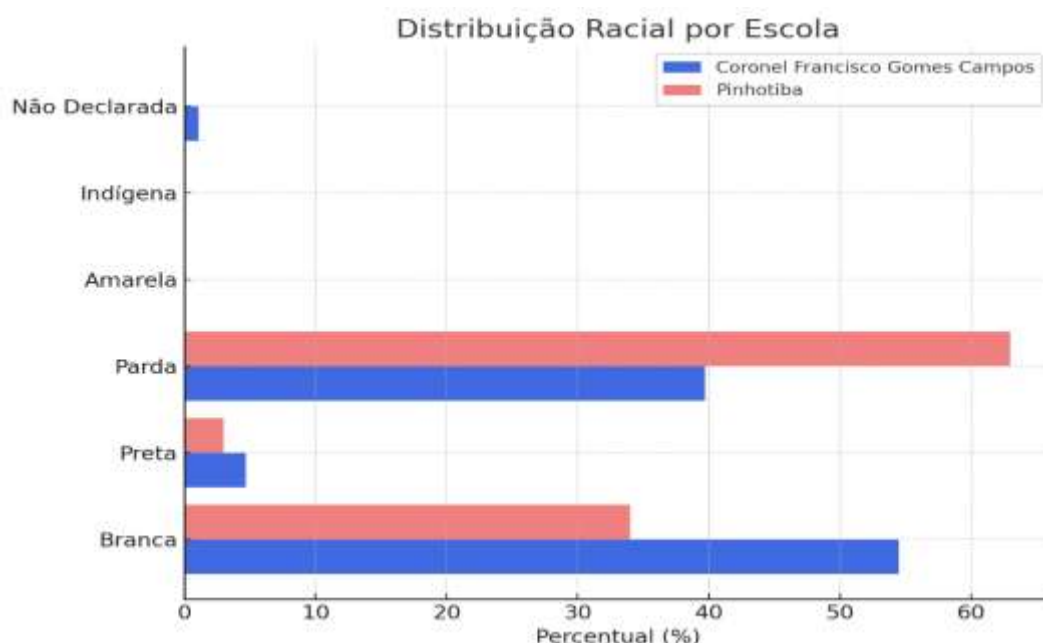


Fonte: Informações fornecidas pelas direções das respectivas escolas, 2025.

Análise comparativa da origem geográfica dos estudantes matriculados nas escolas estaduais Coronel Francisco Gomes Campos e Pinhotiba, com base na zona de residência (urbana ou rural), evidencia o perfil territorial do alunado atendido por cada unidade.

O gráfico apresenta a distribuição dos estudantes das Escolas Estaduais Coronel Francisco Gomes Campos e Pinhotiba com base na localização/zona de residência, conforme os dados do Censo Escolar de 2024. Observa-se que, em ambas as instituições, há uma maior concentração de alunos provenientes da zona rural em relação à zona urbana. Na Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, 56% dos estudantes residem na zona rural, enquanto 44% pertencem à zona urbana. Já na Escola Estadual Pinhotiba, a discrepância é semelhante, com 57% dos alunos oriundos da zona rural e 43% da zona urbana. Esses dados evidenciam a predominância de estudantes de áreas rurais nessas instituições, possivelmente refletindo características socioeconômicas e geográficas da região onde estão localizadas. Além disso, a ligeira diferença percentual entre as duas escolas sugere que a distribuição de estudantes por zona de residência se mantém relativamente homogênea, ainda que com uma leve variação. Esses achados podem contribuir para discussões sobre o impacto da localização na acessibilidade e permanência dos alunos no ambiente escolar, considerando fatores como transporte, infraestrutura e políticas educacionais voltadas para populações rurais.

Gráfico 6 - Distribuição Percentual de Matrículas por Raça/Cor – 2025



Fonte: Informações fornecidas pelas direções das respectivas escolas, 2025.

O gráfico comparativo da declaração racial dos estudantes matriculados nas escolas estaduais Coronel Francisco Gomes Campos e Pinhotiba evidencia o perfil étnico-racial das comunidades escolares e permite análises voltadas à equidade e diversidade no acesso à educação.

O gráfico apresenta a distribuição racial dos estudantes nas Escolas Estaduais Coronel Francisco Gomes Campos e Pinhotiba, expressa em termos percentuais. Observa-se que, em ambas as instituições, a maioria dos alunos se declara parda ou branca, sendo a categoria "parda" a predominante na Escola Estadual Pinhotiba, enquanto a categoria "branca" tem um percentual significativo na Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos.

As categorias "preta", "amarela" e "indígena" apresentam percentuais menores, o que pode indicar sub-representação desses grupos dentro do universo estudantil das duas escolas.

Além disso, há uma pequena porcentagem de estudantes que não declararam sua raça, o que pode estar relacionado à falta de identificação com as classificações disponíveis ou mesmo ao desconhecimento da importância da autodeclaração racial, o que revela que as categorias utilizadas nas pesquisas nem sempre conseguem contemplar a complexidade das identidades vividas pelos sujeitos.

A análise desses dados é fundamental para compreender a composição étnico-racial dos estudantes e suas possíveis implicações para políticas educacionais voltadas à equidade racial, inclusão e diversidade. A predominância de estudantes pardos e brancos pode indicar a necessidade de estratégias específicas para garantir representatividade e equidade para grupos racialmente minorizados, além de refletir sobre possíveis impactos na experiência escolar e no acesso a oportunidades acadêmicas.

6.1 Histórico das escolas

Os dados a seguir foram retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP), de cada escola. A Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos recebeu este nome em homenagem ao Coronel Francisco Gomes Campos, que viveu na comunidade durante grande parte de sua vida. O Coronel foi um grande incentivador da cultura, política e religião no distrito. O título de coronel lhe foi conferido pelo fato de ele ter sido dono de engenho de açúcar na época.

Pertencente ao sistema de ensino, é mantida pelo governo do Estado de Minas Gerais, estando subordinada à Secretaria de Estado de Educação. Funciona desde 1910, com registros e atas de exames reconhecidos pelo estado. Em 1913, a escola já avaliava alunos de 1º, 2º e 3º anos do antigo Ensino Primário. A primeira escola do distrito de Itamuri funcionou na Casa paroquial da Igreja Nossa Senhora da Glória, quando no primeiro quartel do século XX foi erguido o prédio da escola. Esse foi erguido de barro, contendo apenas dois cômodos, sendo separados por madeira. Sua estrutura permaneceu assim até 1950, quando foi então demolida para a sua ampliação, que foi realizada sem um prévio projeto de engenharia civil adequado para uma escola. Até 1917, só estudavam nelas crianças do sexo masculino, e somente em 1923 a escola recebeu a denominação de Escola de Educação do Sexo Masculino e Feminino do Distrito de Nossa Senhora da Glória.

Em 1932 recebeu o nome de Primeira Escola Pública de Itamuri. Em 1967, passou a funcionar com o nome de Escolas Reunidas Coronel Francisco Gomes Campos. Em 1976, a escola recebeu a autorização para o funcionamento da 5ª série amparado pela Resolução nº 1922/76 publicada no MG de 09/08/1976. Em 1977, recebeu a autorização para o funcionamento da 6ª série amparado pela Resolução 2234/77 publicada no MG de 19/02/1977. Em 1978, recebeu autorização para o funcionamento da 7ª Série, amparado pela Resolução 2610/78 publicada no MG de 01/04/1978 e em 1979, recebeu autorização para o funcionamento

da 8ª série amparado pela Resolução 2952/79 publicada no MG:09/03/1979. (Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, 2022).

Em 2000, instalou-se a primeira turma do Ensino Médio vinculada à E.E. Dr. Olavo Tostes. Em 2004, recebeu autorização para abertura do Ensino Médio, amparada pelo Decreto publicado em 05/02/2004, passando esse a integrar esta instituição de ensino. Em 2008, a escola teve direito a funcionar sua Sala de Recurso para atendimento à Educação Especial.

A clientela da escola é composta por alunos de famílias de produtores e trabalhadores rurais da região (área rural) e trazem consigo o respeito, a singeleza e a educação recebida pelos pais.

Quanto à Escola Estadual Pinhotiba, a maioria dos seus estudantes residem na zona rural e ajudam os pais como podem, principalmente na época da colheita do café. São comumente oriundos de famílias assalariadas, de trabalhadores rurais.

No que tange a proposta metodológica, a E. E. Coronel Francisco Gomes Campos visa a educação que promove a aprendizagem ativa e a participação do aluno na construção de conhecimentos. Considera como importante o uso de diversas estratégias metodológicas e, principalmente, o olhar docente para a aprendizagem do aluno. A metodologia adotada pela escola promoverá o protagonismo estudantil, favorecendo a estruturação e expansão do conhecimento, tendo o professor como função principal, a mediação. Esse deve pesquisar para compreender como o aluno constrói o conhecimento, como aprende, estuda, tece sua teia de saberes para que a aprendizagem se consolide e seja significativa. O objetivo é, portanto, desenvolver nos alunos habilidades e competências que serão o suporte para criações em áreas diversas e para a resolução de situações-problema pessoais ou coletivos ao longo da sua vida. Segundo a BNCC: “Competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8).

Quando se trata do marco filosófico, a Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos considera a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. Ora, para sabermos que escola precisamos construir, que cidadãos queremos formar, nós temos que saber qual sociedade almejamos no futuro. Definindo o tipo de sociedade que queremos construir, será possível discutir qual a concepção de educação correspondente. A educação é direito de todos, logo, não deve ser constituída como um serviço, uma mercadoria,

sendo transformada em uma ideologia de competição. É a busca por uma sociedade que seja antítese da atual, mais justa e igualitária, mas não apenas nos direitos e deveres, mas também naquilo que se entende por democrático. É imprescindível que haja de fato um maior equilíbrio entre as diferenças sociais existentes. Não é apenas um desejo socialista ultrapassado, uma teoria anacrônica, mas uma verdade que está cada vez mais próxima de nosso convívio direto. (Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, 2022).

Devemos buscar uma sociedade que tenha respeito e respaldo dos poderes públicos, que almeje dar o mínimo de condições ao ser “humano”. Para que essa realidade seja possível, é preciso que seja construída com a ação direta de homens e mulheres comprometidos, íntegros, éticos, solidários, atuantes em seu meio, e que juntos almejem a transformação. É preciso também que sejam empreendedores e competentes, na busca de novas fontes de conhecimento, para aplicá-lo em ações que beneficiem o coletivo, compreendendo e respeitando a diversidade cultural, a fim de construir um mundo melhor.

Segundo Freire (2005, apud Santos, 2024, p. 99), “não podemos esperar resultados positivos de um programa, se, despeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de invasão cultural”.

Compreende-se que a escola se constrói de forma coletiva, permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. A escola, sobretudo, deve ter a consciência de seu real valor e que a educação contribui na formação de pessoas em seres melhores; deve ser um exemplo de vida, de educação, de preocupação com a humanidade e com o mundo que habitamos; uma escola que fomente o saber, que conheça a realidade em que está inserida e que possibilite um olhar crítico e construtivo do educando, dando-lhe condições de compreender a profundidade das mudanças que são necessárias, usando como ferramentas a ampliação da inteligência e a transformação da informação em conhecimento. Precisa ser um lugar onde todos se sintam acolhidos e à vontade para fazer questionamentos, expressar suas opiniões e verbalizar suas dúvidas, primando pelo desenvolvimento do lado crítico e reflexivo do ser humano, desenvolvendo nesse um espírito “humanista”. (Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, 2022).

O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem, formando, assim, cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade além de cultivar valores, tanto no ambiente familiar quanto no trabalho e em outros espaços. Dentre esses valores, pode-se

destacar a solidariedade, por nos tornar mais humanos; o respeito, que é necessário nas relações com as diferenças, com o próximo e suas limitações; a união, que promove o bem comum; e a honestidade, pela qual é possível estabelecer confiança mútua. (Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, 2022).

Dessa forma, em constante parceria, família e escola devem contribuir para que os estudantes aprendam a gerenciar seus pensamentos e emoções, resolver seus problemas existenciais, ajudar a descobrir o prazer de viver e conhecer o seu próprio ser, devendo desempenhar bem seu papel, buscando ferramentas adequadas para formar pensadores, leitores competentes (leitores de mundo e da palavra) e seres humanos mais justos e solidários (Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, 2022).

De acordo com o PPP da Escola Estadual Pinhotiba (2024) no seu marco filosófico, sinaliza que os tempos mudaram e com isso, as exigências educacionais também, tornando-se necessário que a escola enfrente alguns desafios e que estes levem os profissionais que nela atuam a repensarem suas práticas pedagógicas, buscando o respeito e a valorização das experiências das vidas dos educandos e de suas famílias. Na escola, busca-se formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto futuro.

6.2 Perfil profissional dos professores de Educação Física

Os professores de Educação Física participantes desta pesquisa possuem formação em licenciatura plena na área e atuam em escolas situadas em comunidades rurais da Zona da Mata mineira. O tempo de experiência docente é diverso: enquanto o professor da Escola Estadual de Pinhotiba atua há mais de duas décadas, o docente da Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos possui trajetória mais recente. Essa diversidade de percursos evidencia distintas formas de inserção profissional e de enfrentamento das condições de trabalho características das escolas rurais, onde os desafios estruturais e pedagógicos se acentuam.

Apesar da sólida experiência prática, observa-se uma lacuna significativa na formação continuada voltada à inclusão de estudantes com deficiência. Nenhum dos participantes relatou ter recebido capacitação específica sobre práticas inclusivas em Educação Física. Essa ausência de formação específica reflete o que Mantoan (2000; 2017) aponta como um dos maiores entraves à consolidação da educação inclusiva no Brasil: a carência de políticas públicas voltadas à formação docente permanente. Na perspectiva da autora, a inclusão não se concretiza apenas pela presença física dos alunos com deficiência nas escolas, mas exige a construção de

saberes pedagógicos que possibilitem a participação efetiva de todos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nas aulas, os docentes buscam criar condições que favoreçam a participação de todos os estudantes, ainda que de modo intuitivo e empírico. Relatam a adoção de estratégias como a adaptação de atividades, a valorização das potencialidades individuais e o estímulo à cooperação entre os alunos. Entre as práticas mais citadas, destacam-se os jogos cooperativos adaptados, as brincadeiras de roda e as atividades sensoriais, que permitem maior envolvimento e reconhecimento mútuo entre os participantes. Essas ações, embora simples, evidenciam o esforço em promover uma Educação Física que reconheça a pluralidade corporal, conforme defendem Soares (2017) e Bracht (1999), ao compreenderem o corpo como construção histórica, social e cultural, e não apenas como organismo biológico ou instrumento de rendimento.

Nesse sentido, as práticas relatadas pelos professores revelam tentativas de romper com uma visão tecnicista e funcionalista da Educação Física, aproximando-se da concepção defendida pelo Coletivo de Autores (1992), para quem o ensino deve estar vinculado à cultura corporal de movimento e às experiências concretas dos sujeitos. Essa perspectiva crítica e cultural compreende que o corpo é um espaço de expressão, resistência e produção de sentidos, sendo a inclusão um movimento que exige a transformação das relações pedagógicas e institucionais.

Entretanto, os depoimentos também evidenciam obstáculos e barreiras estruturais e institucionais. A carência de infraestrutura adequada, a falta de materiais específicos para o ensino adaptado e a resistência de alguns estudantes frente à convivência com colegas com deficiência são desafios recorrentes. Tais dificuldades se intensificam nas escolas rurais, historicamente marcadas por processos de exclusão e invisibilidade social, conforme analisam Pomuchenq, Locatelli e Pizetta (2024) ao destacarem que a escola rural frequentemente opera sob lógicas urbanas, desconsiderando as particularidades do território e da cultura camponesa.

Apesar dessas limitações, os professores demonstram sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a inclusão. Suas ações revelam o entendimento de que a Educação Física pode atuar como espaço de resistência e transformação, na medida em que reconhece o corpo como lugar de potência e diferença, e não de deficiência ou incapacidade. Essa postura se aproxima do que Soares (2017) denomina de “prática pedagógica reflexiva”, capaz de questionar os discursos normativos e ampliar o acesso à cultura corporal. Assim, mesmo diante

das adversidades, os docentes constroem, de forma situada, práticas de inclusão possíveis, que reafirmam a relevância da Educação Física na promoção da equidade no contexto escolar rural.

6.3 Caracterização dos estudantes que são Público da Educação Especial nas escolas participantes

A Resolução nº 4.256/2020 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais institui as Diretrizes Estaduais da Educação Especial Inclusiva, que orientam o atendimento aos estudantes público da Educação Especial matriculados na rede estadual. Em seu artigo 2º, a resolução define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, voltada aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, reafirmando os princípios da educação como direito universal e incondicional (MINAS GERAIS, 2020, Resolução n. º4.256).

Conforme o artigo 4º, a modalidade tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade, assegurando o atendimento educacional especializado (AEE) e as adaptações curriculares necessárias. Tais disposições reforçam o entendimento de que a inclusão é uma política de Estado e deve ser efetivada em todas as modalidades de ensino (MINAS GERAIS, 2020).

Com base nesses parâmetros legais, foi realizado o levantamento da clientela da Educação Especial Inclusiva nas duas escolas analisadas. Constatou-se que, na Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, há oito estudantes enquadrados no público-alvo da Educação Especial, enquanto na Escola Estadual Pinhotiba, há um aluno nessa condição. A distribuição ocorre da seguinte forma:

- 04 estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – CID: F-84.0;
- 03 estudantes diagnosticados com deficiência intelectual – CID: F-70;
- 01 estudante diagnosticado com Osteogênese Imperfeita, caracterizando deficiência física – CID 10: Q 78.0;
- 01 estudante diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) – CID: F-90.

Cabe destacar que, embora o TDAH não integre o público da Educação Especial, a Lei nº 14.254/2021 assegura acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, garantindo o direito ao apoio pedagógico e terapêutico.

Essa ampliação normativa reforça o princípio de que a escola deve responder à diversidade humana em sua totalidade, evitando novas formas de exclusão dentro da própria inclusão.

Esses dados indicam que as escolas analisadas atendem a um público heterogêneo, o que exige competências profissionais específicas e condições institucionais adequadas para que o processo inclusivo se concretize. Entretanto, conforme analisado por Bracht (1999), o sistema educacional brasileiro ainda opera sob lógicas de padronização e eficiência, herdadas de modelos disciplinadores, que tendem a marginalizar as diferenças corporais e cognitivas. Assim, a realidade das escolas rurais demonstra que a efetivação da inclusão não depende apenas da presença do estudante com deficiência, mas de uma transformação epistemológica e política nas concepções de corpo, aprendizagem e currículo.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo foram organizados em categorias que emergiram das análises dos relatos dos participantes e da observação das práticas escolares relacionadas à inclusão. A seguir, apresentam-se as principais categorias identificadas, juntamente com a discussão dos aspectos mais relevantes de cada uma.

- Formação e preparação para a inclusão: identificou-se a ausência de formação continuada específica e a busca individual dos docentes por aperfeiçoamento profissional, geralmente por meio de recursos próprios, como leituras e cursos independentes.
- Infraestrutura escolar e recursos materiais: destacaram-se as falas sobre a falta de acessibilidade, ausência de quadras cobertas e a carência de materiais adequados para a prática pedagógica.
- Políticas públicas e apoio institucional: evidenciou percepções críticas sobre a superficialidade das ações governamentais e a necessidade de criação de centros de apoio à inclusão dentro das próprias escolas.
- Estratégias pedagógicas inclusivas e adaptações: os professores descreveram suas estratégias para garantir a participação dos alunos, incluindo adaptações metodológicas baseadas na observação atenta das especificidades de cada estudante.
- Impactos da inclusão: autoestima e pertencimento: foi recorrente a percepção de que a participação ativa nas aulas contribui para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência.
- Práticas de resistência e potências da diferença: refere-se a como as práticas corporais e os jogos podem ser utilizadas para resistir a padrões estabelecidos de normalidade e inclusão, ao mesmo tempo em que promovem o reconhecimento e a valorização das diferenças. Essas práticas visam resistir a modelos hegemônicos de corpo, movimento e esporte, que muitas vezes excluem ou marginalizam determinados grupos, como pessoas com deficiência, minorias de gênero e outras populações diversas.

A análise dos dados revelou que, apesar das dificuldades enfrentadas, os professores se esforçam para criar ambientes mais inclusivos, muitas vezes sem o suporte institucional necessário. As entrevistas evidenciaram que a falta de formação específica impacta diretamente a segurança e a qualidade das práticas docentes no atendimento aos alunos com deficiência. Ainda que demonstrem interesse e busquem alternativas por conta própria, os professores

sentem-se despreparados diante de situações complexas que demandariam conhecimento especializado.

As barreiras arquitetônicas aparecem como obstáculos concretos à inclusão, dificultando o acesso físico aos espaços de prática e restringindo a diversidade de atividades possíveis. As falas dos docentes também revelam uma crítica consistente às políticas públicas de inclusão, muitas vezes restritas à divulgação de boas práticas em escolas modelo, sem refletirem a realidade da maioria das instituições.

Apesar dos entraves, os relatos indicam que estratégias simples, baseadas em observação sensível, diálogo com os alunos e adaptações metodológicas, podem promover avanços importantes na participação e socialização de estudantes com deficiência. A inclusão, segundo os professores, não apenas possibilita ganhos na autoestima e na interação social dos alunos, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo.

Em síntese, os professores se configuram como agentes de resistência, movidos por um forte compromisso ético e pedagógico, mesmo diante da ausência de políticas públicas efetivas e da precariedade das condições escolares. Essa resistência docente, manifestada na busca por alternativas e na reconfiguração das práticas cotidianas, pode ser compreendida como uma agência contra as forças disciplinadoras e homogeneizadoras que operam nos sistemas educacionais, tal como Foucault (2001) discute ao analisar as micropolíticas de poder que atravessam as instituições. Eles subvertem a lógica de uma inclusão meramente regulatória, transformando-a em um processo vivo e negociado.

A análise aponta a necessidade urgente de investimentos em formação continuada e na efetivação de políticas que ultrapassem a propaganda e se materializem em ações concretas de inclusão, incluindo o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte essencial do processo de garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas rurais.

Serão apresentadas a seguir cada uma dessas categorias, ilustrando com falas dos participantes e dialogando com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. No contexto da análise, o professor da Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos recebeu o nome de Professor A, enquanto o professor da Escola Estadual Pinhotiba recebeu o nome de Professor B.

7.1 Formação e preparação para a inclusão

Esta subseção corresponde ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que busca analisar o perfil e a formação dos professores, bem como compreender de que maneira esses aspectos influenciam a percepção e o desenvolvimento de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física em escolas rurais.

Quanto ao perfil dos participantes, o professor A (Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos) é licenciado em Educação Física, com atuação profissional iniciada em 2022, também em escola rural; enquanto o professor B (Escola Estadual Pinhotiba) possui formação em Educação Física e pós-graduação em Fisiologia do Exercício e atua como professor desde 2004, com experiência em escolas rurais. A identidade dos docentes entrevistados revela lacunas significativas no que tange à preparação específica para a inclusão escolar, aspecto que repercute diretamente nas práticas pedagógicas e nas possibilidades de atendimento às diversidades existentes nesses contextos escolares.

No que diz respeito à educação inclusiva, percebe-se que ela ainda não é devidamente contemplada na formação acadêmica dos professores de Educação Física. Em grande parte dos cursos de licenciatura, os conteúdos voltados para a inclusão são tratados de maneira superficial, o que dificulta a construção de uma prática pedagógica crítica e acolhedora da diferença. Essa ausência de formação específica contribui para a permanência de práticas excludentes, especialmente em escolas rurais, onde as desigualdades de acesso a recursos e formações continuadas tendem a ser mais acentuadas.

Caldas (2021) reforça que uma Educação Física mais inclusiva depende diretamente da formação docente, uma vez que a escola, enquanto espaço cultural, tende a padronizar comportamentos e corpos, reproduzindo exclusões. Diante disso, observa-se que muitos professores enfrentam dificuldades para planejar e conduzir aulas que envolvam todos os alunos, especialmente os que fazem parte do público-alvo da educação especial.

Enquanto Caldas (2021) enfatiza a necessidade de políticas e formações estruturadas que preparem o professor para romper com a lógica excludente da escola, Wszolek (2023, p. 9) desloca o foco para o protagonismo docente, ao afirmar que “os direcionamentos e apontamentos para a inclusão social devem ser produzidos essencialmente no próprio chão da escola, criando novos conhecimentos e estratégias pedagógicas”.

Há, portanto, uma diferença de ênfase entre os autores: Caldas (2021) reivindica condições institucionais e curriculares para a formação crítica, ao passo que Wszolek (2023)

evidencia a potência da prática cotidiana e a agência do professor como produtor de saberes. Essa divergência, longe de representar contradição, revela duas dimensões complementares do processo inclusivo: a estrutural, vinculada à formação inicial e continuada; e a micropolítica, enraizada na ação reflexiva que se realiza no espaço escolar. Assim, a efetivação de uma Educação Física inclusiva parece depender tanto de uma política de formação mais consistente, como defende Caldas (2021), quanto da capacidade do docente de agir criativamente e resistir às limitações institucionais, como propõe Wszolek (2023).

Ainda sobre o protagonismo docente, vale destacar que a Educação Física, com sua amplitude de conteúdos científicos, baseada na cultura corporal do movimento e alicerçada na Teoria do Ensino Desenvolvimental,⁶ oferece inúmeras possibilidades de vivências inclusivas, desde que o professor realize adaptações pedagógicas que promovam o protagonismo e a ação coletiva dos estudantes (Wszolek, 2023, p. 44). Essa perspectiva se torna especialmente relevante nas escolas rurais, onde a prática pedagógica precisa considerar as especificidades culturais e territoriais que atravessam o cotidiano escolar.

A leitura crítica apresentada por Bonetto, Vieira e Borges (2023, p. 1) amplia essa compreensão ao indicar que a Educação Física constitui um campo permeado por disputas discursivas e por diferentes bases teóricas, o que exige uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e os sentidos que as orientam. Nessa perspectiva, as contribuições de Wszolek (2023) dialogam com essa abordagem ao evidenciar que, fundamentada na Teoria do Ensino Desenvolvimental, a disciplina pode favorecer vivências inclusivas quando o professor realiza adaptações pedagógicas capazes de promover o protagonismo e a ação coletiva dos estudantes. Essa visão reforça a necessidade de compreender o currículo como um espaço de embates e negociações, no qual a trajetória da Educação Física é forjada por múltiplas práticas e referenciais epistemológicos, rejeitando, portanto, abordagens universalizantes e supostamente imparciais.

Para fundamentar essa abordagem, no campo da Educação Inclusiva, esta pesquisa se ancora em marcos legais e filosóficos que reconhecem a deficiência como uma construção social e a escola como espaço fundamental para a promoção da equidade. A Declaração de

⁶ A Teoria do Ensino Desenvolvimental, formulada originalmente por Vasili V. Davydov com base na psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, parte do princípio de que o ensino, quando organizado de modo intencional e fundamentado em conteúdos teóricos essenciais, atua como motor do desenvolvimento psíquico e cognitivo do aluno, possibilitando a formação de capacidades mentais superiores. Nessa perspectiva, o ensino não se reduz ao repasse de informações, mas constitui um processo que promove o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência crítica, permitindo ao estudante compreender as relações essenciais entre os fenômenos e formar conceitos científicos. No contexto brasileiro, Libâneo (2004, p. 11) define o ensino desenvolvimental como “a forma dominante pela qual se propiciam mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento”, enfatizando sua função formadora e transformadora na aprendizagem escolar.

Salamanca (1994) estabelece o princípio de que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem aprender juntos nas escolas regulares. Essa perspectiva é fortalecida pelas reflexões de Mantoan (2000, 2017), que defende a superação do paradigma médico e a reconstrução das práticas pedagógicas em direção à valorização da diferença como elemento constitutivo da condição humana.

Nesse contexto de valorização da diferença, Bonetto, Vieira e Borges (2023, p. 6) observam que a influência das filosofias da diferença e do pensamento foucaultiano na Educação Física permite “questionar os ranços cientificistas de uma historiografia tradicional” e, por consequência, abrir novas formas de compreender os corpos e as aprendizagens. Essa chave interpretativa aproxima-se do que Wszolek (2023) experimenta em suas intervenções inclusivas, ao considerar o corpo como espaço de diálogo, expressão e transformação, em vez de como objeto de normalização.

A ausência de uma formação inclusiva na graduação, já apontada, é confirmada pela análise de Machado (2024, p. 5), que diz:

Nos cursos de formação docente, temos a expectativa de que saberes relativos à inclusão, nos mais distintos aspectos – sobre deficiência, saúde mental, educação para as relações étnico-raciais, gênero, relações econômicas –, sejam abarcados no sentido da formação integral dos futuros docentes. Todavia, por vezes, as preocupações se concentram num currículo mais preocupado com os saberes de ordem científica e técnica do que com uma formação ética e social.

Arroyo (2007, p. 159) complementa essa discussão ao alertar que as políticas educacionais tendem a desconsiderar as identidades e culturas do campo, impondo modelos urbanos e desrespeitando as raízes territoriais e culturais dos povos rurais. Esse argumento evidencia a urgência de repensar currículos formativos que contemplem não apenas conteúdos técnicos, mas também dimensões sociais, éticas e territoriais da docência inclusiva. Assim, a análise de Arroyo, ao conectar os desafios da Educação do Campo com a formação docente, reforça a necessidade de preparar educadores mais sensíveis à diversidade e às especificidades locais.

O corpo docente deve, portanto, engajar-se em um processo contínuo de reflexão e desenvolvimento profissional. Isso requer uma postura proativa dos professores, dispostos a examinar criticamente suas crenças, métodos de ensino e abordagens pedagógicas, explorando novos referenciais teóricos e metodologias centradas no aluno (Silva, 2020). Tal perspectiva amplia a noção de formação docente como processo permanente e contextualizado, que reconhece o saber da experiência e valoriza a diferença como princípio educativo.

Como indicam Bonetto, Vieira e Borges (2023, p. 5), “não há mais totalidade histórica ou descoberta verídica, mas produção de regimes de verdade imersos em relações de poder”. Logo, a formação do professor para a inclusão não pode ser pensada de modo universalizante, mas deve emergir de uma leitura contextualizada do poder, das condições de saber e das micropolíticas que atravessam o cotidiano escolar especialmente nas escolas rurais, onde essas dinâmicas se manifestam de forma ainda mais complexa.

Os professores de ambas as unidades de ensino relataram não ter recebido formação continuada voltada para a inclusão de alunos com deficiência:

"Eu ainda não recebi nenhum tipo de formação específica nessa área e, para eu poder ir conseguindo trabalhar com esses alunos, eu tenho buscado recursos na internet, em vídeos, em artigos..." (Professor A).

Ao se observar tais iniciativas individuais, percebe-se o que Arroyo (2007, p. 160) denomina de “ausência histórica de políticas focadas e afirmativas”, que transfere ao docente a responsabilidade pela própria formação e o faz improvisar caminhos pedagógicos diante da falta de suporte estatal.

“Assim, falta formação específica, contínua sobre inclusão que iria auxiliar enquanto professor e iria ajudar em algumas dificuldades, mas assim, eu tenho a boa vontade de tentar lidar com aquilo que eu recebo na escola que eu acho que já é uma virtude de não se sentir 100% preparado, mas de querer buscar, aprender, evoluir” (Professor B).

De modo semelhante, Mantoan (2000, p. 4) destaca que:

(...) ampliar a formação permanente dos professores, no sentido de que possam se atualizar, compartilhando experiências, discutindo o processo de aprendizagem de seus alunos, experimentando novas alternativas de trabalho pedagógico, teorizando suas próprias experiências práticas e, acima de tudo, não individualizando o ensino, mas ministrando-o de forma aberta e acolhedora para, de fato, incluir o saber de todos, na construção coletiva do conhecimento.

Diante do exposto pela autora, entende-se que é de extrema importância a ampliação da formação permanente dos professores, para que possam se atualizar constantemente e compartilhar experiências com os demais. Essa formação deve possibilitar discussões sobre o processo de aprendizagem dos alunos, a experimentação de novas abordagens pedagógicas e a reflexão teórica sobre suas práticas. Além disso, enfatiza que o ensino não deve ser individualizado, mas, ao contrário, deve ser ministrado de maneira aberta e acolhedora, promovendo a inclusão de todos os saberes na construção coletiva do conhecimento. Essa

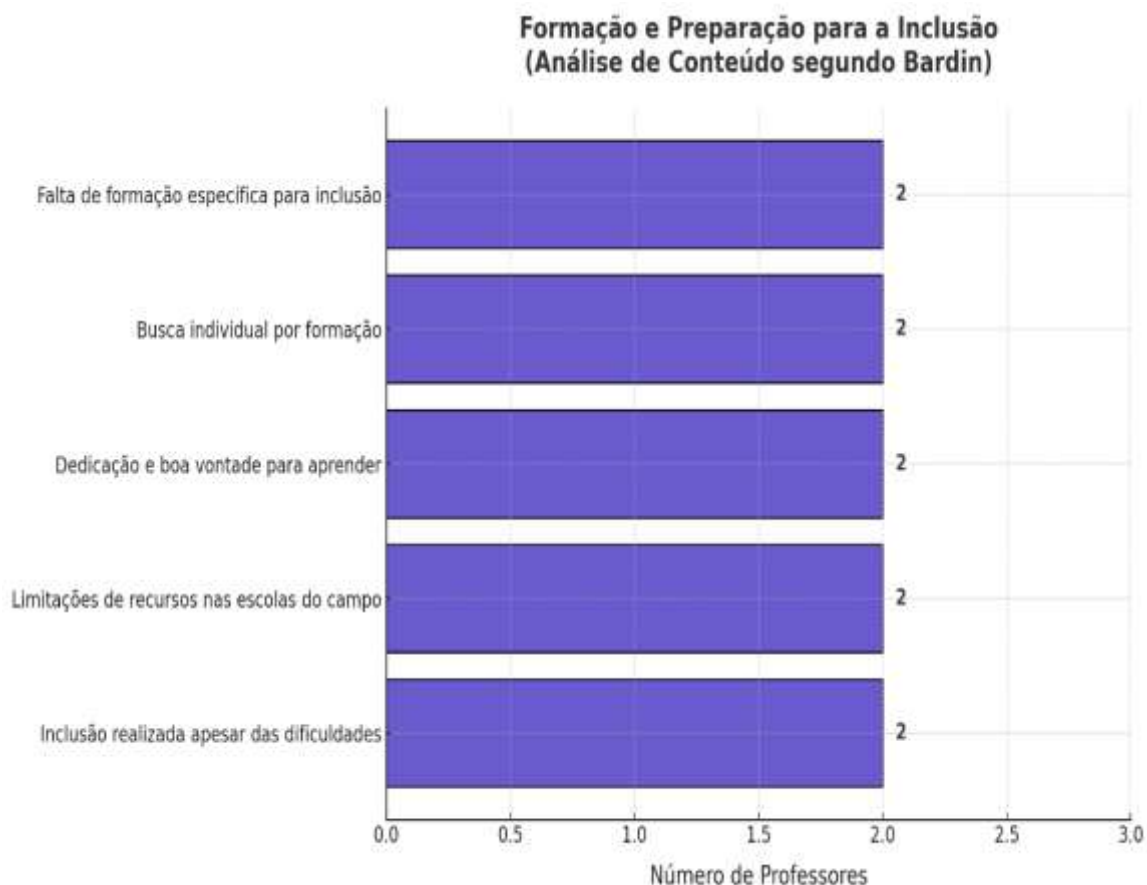
abordagem coaduna com perspectivas pós-críticas de diferença, que buscam desestabilizar as normas que constroem a "normalidade" e a "deficiência", valorizando a singularidade de cada corpo e mente no processo de ensino-aprendizagem, e resistindo à disciplinarização dos corpos que não se encaixam no padrão esperado.

Os professores entrevistados retratam também que sempre lecionaram e lecionam em escolas rurais e sobre a inclusão escolar, consideram que o trabalho tem ocorrido de forma satisfatória, apesar das limitações e que buscam meios para que a inclusão aconteça em suas práticas pedagógicas.

Pode-se compreender também através do relato dos professores que a localização da escola pode acentuar desigualdades no acesso a recursos, formação e apoio institucional. Ainda assim, a dedicação docente é um fator fundamental para a efetivação da inclusão. As diversas nuances e desafios percebidos pelos docentes em relação à formação e preparação para a inclusão, que demonstram tanto a iniciativa individual quanto as lacunas estruturais, são sintetizadas e visualizadas no gráfico 7, que apresenta as principais categorias emergentes das falas dos professores entrevistados.

Em síntese, as discussões apresentadas nesta subseção permitem compreender que a formação e a preparação para a inclusão nas escolas rurais envolvem dimensões estruturais, políticas e micropolíticas. De um lado, evidenciam-se lacunas históricas nas políticas de formação docente e na oferta de cursos voltados à educação inclusiva; de outro, observa-se o protagonismo e a criatividade dos professores, que buscam construir práticas pedagógicas mais acolhedoras e sensíveis às diferenças, mesmo diante de limitações institucionais. Assim, confirma-se que a efetivação de uma Educação Física inclusiva depende tanto da consolidação de políticas formativas consistentes quanto do reconhecimento do contexto rural como espaço legítimo de produção de saberes e práticas inclusivas.

Gráfico 7 - Percepções Docentes sobre Formação e Preparação para a Inclusão nas Escolas rurais



Fonte: Elaboração própria, com base em entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo (2025).

Como evidenciado nas discussões precedentes, e agora ilustrado no Gráfico 7, este consolidado apresenta as categorias emergentes da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), que resumem as percepções dos professores da rede estadual sobre suas experiências e desafios com a inclusão escolar no campo. Observa-se que os entrevistados, corroborando as falas do Professor A e do Professor B, destacam de forma contundente a ausência de formação específica e continuada para a inclusão, uma lacuna que Caldas (2021) e Machado (2024) já apontavam como crítica na formação docente. Consequentemente, a busca individual por qualificação, como narrado pelos próprios professores, emerge como uma estratégia essencial para suprir essa carência, alinhando-se à perspectiva de Wszolek (2023) sobre o protagonismo docente em construir novos conhecimentos no chão da escola. Adicionalmente, o gráfico realça as limitações estruturais enfrentadas no cotidiano escolar, ecoando a "ausência histórica de políticas focadas e afirmativas" de Arroyo (2007), e a compreensão de que a localização em escolas rurais pode acentuar essas desigualdades no acesso a recursos e apoio institucional.

Essas categorias sublinham a complexidade do cenário e a necessidade de abordagens que considerem tanto as dimensões estruturais quanto micropolíticas da inclusão.

7.2 Infraestrutura escolar e recursos materiais

Esta subseção, articulada ao segundo objetivo específico da pesquisa, que visa identificar as condições estruturais e pedagógicas que influenciam as práticas de inclusão nas escolas rurais, analisa as percepções docentes sobre infraestrutura, recursos e acessibilidade, elementos fundamentais para o desenvolvimento de aulas inclusivas de Educação Física.

A escassez de recursos materiais e a infraestrutura limitada também foram aspectos recorrentes. Os professores entrevistados destacaram a presença de uma quadra e de alguns materiais básicos, mas apontaram a ausência de equipamentos adequados e inúmeras barreiras de acessibilidade, como a inexistência de rampas de acesso.

‘Então, a infraestrutura da escola está bem básica, tem o básico disponível para a gente trabalhar com os alunos. Precisa ainda de muita melhoria na infraestrutura e mais variedade de materiais também para trabalhar com os alunos. Na infraestrutura a gente tem ainda de rampa de acesso para chegar à quadra, que a gente não tem ainda, é só escada, onde dificulta um pouquinho o acesso dos meninos que é cadeirante para ter acesso à quadra’. (Professor A).

A fala do Professor A é uma materialização direta das desigualdades estruturais históricas no sistema educacional, conforme articulado por Arroyo (2007, p. 167). Ao ressaltar a falta de rampas de acesso, o professor não apenas evidencia uma barreira arquitetônica, mas aponta para um reflexo da profunda lacuna entre o sistema escolar urbano e o rural.

Arroyo (2007, p. 167) argumenta que:

Sabemos que nas últimas décadas houve avanços na configuração do sistema escolar urbano, que hoje conta com estruturas físicas, pedagógicas, gerenciais, de recursos e profissionais. Um sistema mais sólido, mais estável e qualificado. Um sistema escolar urbano que tende a universalizar o direito à educação fundamental. Entretanto, ainda não avançamos na conformação de um sistema escolar no campo, nem quanto à rede de escolas, ao corpo profissional e às formas de gerenciamento. Ainda a rede precária de escolas rurais não garante sequer o antigo ensino primário. A política de nucleação e de transporte de alunos do campo para as escolas urbanas desestruturou ainda mais os poucos avanços que vinham acontecendo na configuração de uma rede escolar no campo.

A partir da análise de Arroyo (2007), fica evidente que a persistência de barreiras físicas, como a falta de rampas de acesso mencionada pelo Professor A, não é apenas um problema

estrutural isolado, mas um reflexo da desigualdade histórica entre o sistema educacional urbano e o rural. Essa lacuna, ao impedir a plena participação de alunos cadeirantes, por exemplo, ilustra como a negligência em infraestruturas básicas se alinha a uma governamentalidade que, embora discursse sobre inclusão, reproduz a exclusão ao não prover as condições materiais necessárias para a plena participação de todos os corpos na escola. Tal situação se conecta com as discussões sobre biopolítica, pois o Estado, ao falhar em garantir a circulação e a participação de corpos considerados “diferentes” no espaço escolar do campo, evidencia uma gestão que, embora fale de inclusão, reproduz a exclusão.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2007, p. 158) aponta que o sistema educacional brasileiro foi historicamente pensado sob um “paradigma urbano”, no qual a cidade e seus cidadãos se tornam o modelo de referência das políticas públicas, relegando o campo à condição de espaço secundário. Essa estrutura de pensamento, ao privilegiar o urbano como símbolo de civilização e progresso, acaba por gerar políticas adaptativas e precárias para o meio rural, que não respondem à sua realidade social, cultural e territorial.

Em diálogo com essa análise, Janata e Anhaia (2015, p. 686) afirmam que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) intensificou “um momento de fechamento das escolas/classes multisseriadas do campo, com a nucleação nas sedes dos municípios, advinda da municipalização e da adoção das reformas neoliberais que atingiram também a educação”. Essa política de nucleação, ao transferir estudantes de comunidades rurais para escolas urbanas, desarticulou as redes locais de ensino e agravou a precariedade da infraestrutura escolar nas zonas rurais.

Os autores destacam que, embora a nucleação tenha sido apresentada como estratégia de melhoria da qualidade do ensino, “o que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar” (Janata; Anhaia, 2015, p. 691). Tal deslocamento compulsório dos alunos, muitas vezes realizado em estradas precárias e longas distâncias, aprofundou as desigualdades de acesso e contribuiu para o esvaziamento das escolas locais, tornando-as ainda mais vulneráveis às condições materiais deficitárias.

Assim, a dificuldade relatada pelo professor evidencia mais do que a falta de recursos; ela revela um projeto político que nega o direito dos povos do campo à educação em seus próprios espaços, reafirmando o que Arroyo (2007, p. 163) define como a necessidade de uma “escola do campo, no campo”, na qual terra, território e cultura sejam reconhecidos como dimensões inseparáveis da formação humana. Em contraposição, o sistema escolar do campo

não apresentou avanços equivalentes. Persistem a precariedade da rede de escolas rurais, a escassez de profissionais qualificados e a fragilidade das formas de gestão, de modo que, em muitas localidades, sequer o ensino primário é plenamente assegurado.

Janata e Anhaia (2015, p. 691) reforçam que “o processo de fechamento das escolas do campo reafirmou os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais”. Ao promover a centralização e a redução de gastos, o Estado transferiu às comunidades rurais o ônus da distância e do abandono, evidenciando que a precariedade da infraestrutura atual é também um efeito histórico dessas decisões políticas.

Ademais, a política de nucleação que consiste no fechamento de escolas rurais e no deslocamento dos estudantes para unidades urbanas mediante transporte escolar contribuiu para a desestruturação dos poucos progressos anteriormente alcançados na constituição de uma rede escolar no meio rural, agravando ainda mais as desigualdades existentes entre campo e cidade. Conforme Hage (2014, p. 1174), “o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas” estão entre os fatores que comprometem a identidade e o trabalho pedagógico nas escolas do campo, uma vez que reforçam a visão urbanocêntrica de que a solução para os problemas educacionais rurais estaria na transferência dos estudantes para as escolas da cidade. Nesse sentido, a nucleação tem aprofundado a exclusão e a precarização da educação no campo, contrariando o princípio de garantir o direito à escolarização nos próprios territórios onde os sujeitos vivem e produzem sua existência.

Esse cenário de desinvestimento e precariedade é confirmado pela fala do Professor B, ao relatar a falta de infraestrutura básica para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, como a ausência de uma quadra coberta, obrigando o docente a improvisar os espaços de aula em campos abertos e distantes da escola.

“Então, vamos lá. Eu falo que toda escola deveria, antes de ofertar educação física, ter uma quadra, no mínimo, uma quadra coberta. Porque assim, até uma quadra descoberta hoje é uma coisa meio desumana quando você fala com uma criança, você leva uma criança para um sol quente, ou então às vezes chove, enfim. Mas assim, nessa questão de quadra, aqui a gente tem esse problema. Mas material, ainda tem bastante material. Mas a gente não tem o espaço adequado para usar aqui, tanto que eu ou levo para a quadra ou eu levo para o campo, tenho usado mais o campo, que fica 700 metros da escola, um pouco mais distante da quadra, por questões de ter um pouco mais de sombra, de não deixar a criança exposta ao sol, enfim”. (Professor B).

A experiência do Professor B não é apenas um relato de improvisação, mas uma clara evidência das limitações impostas às práticas pedagógicas no contexto rural, confirmando as consequências diretas do "paradigma urbano" de Arroyo (2007) na realidade escolar do campo.

A necessidade de deslocar os alunos para um campo distante, expondo-os a condições climáticas adversas devido à ausência de uma quadra coberta, exemplifica como a falta de investimento em infraestrutura no meio rural inviabiliza uma Educação Física de qualidade e inclusiva, reafirmando a marginalização do campo nas políticas educacionais.

Analisando as falas dos professores, conclui-se que, estes revelam a precariedade da infraestrutura escolar, especialmente no que se refere às condições para a prática da Educação Física. O Professor A destaca a falta de acessibilidade, com a ausência de rampas de acesso à quadra, dificultando a participação de alunos cadeirantes, além da necessidade de maior variedade de materiais. Já o Professor B enfatiza a inexistência de um espaço adequado para as aulas, relatando a falta de uma quadra coberta e a exposição dos alunos a condições climáticas adversas. Ambos apontam que, embora existam alguns materiais disponíveis, a carência de estrutura física adequada compromete a qualidade das aulas e a inclusão de todos os estudantes, evidenciando a urgência de investimentos mais consistentes na infraestrutura escolar.

Essa discussão encontra profunda ressonância nas análises de Mantoan (2017, p. 39), ao afirmar que “a inclusão caminha na contramão do conceito platônico de representação e de todo modelo e padrão identitário celebrados pelas escolas”. A ausência de acessibilidade e de espaços adequados, conforme descrito pelos professores, não se configura apenas como uma falha estrutural, mas como uma expressão concreta das práticas excludentes que a própria organização escolar ainda reproduz, ao não se transformar para acolher a diversidade de corpos e necessidades.

Além disso, Mantoan (2017, p. 41) reforça que o chamado “modelo médico” de deficiência mantém uma visão hierarquizada e discriminatória dos sujeitos, tratando as diferenças como desvios a serem corrigidos. Em contraposição, o “modelo social” entende que as barreiras materiais e atitudinais é que produzem a exclusão. Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência nas escolas rurais, reveladas nas falas dos professores sobre a infraestrutura precária, demonstram que a exclusão se constrói menos na limitação individual e mais na falta de estrutura e de políticas públicas capazes de transformar o ambiente escolar em espaço de convivência plena, desafiando a escola a romper com a lógica da homogeneização.

A acessibilidade é um dos pilares da educação inclusiva. A ausência de infraestrutura adequada inviabiliza a plena participação dos estudantes com deficiência. Como destaca Arroyo (2007, p. 161), as políticas generalistas, ao ignorarem as diferenças de território e cultura, acabam por reforçar as desigualdades históricas que se manifestam na precariedade das escolas

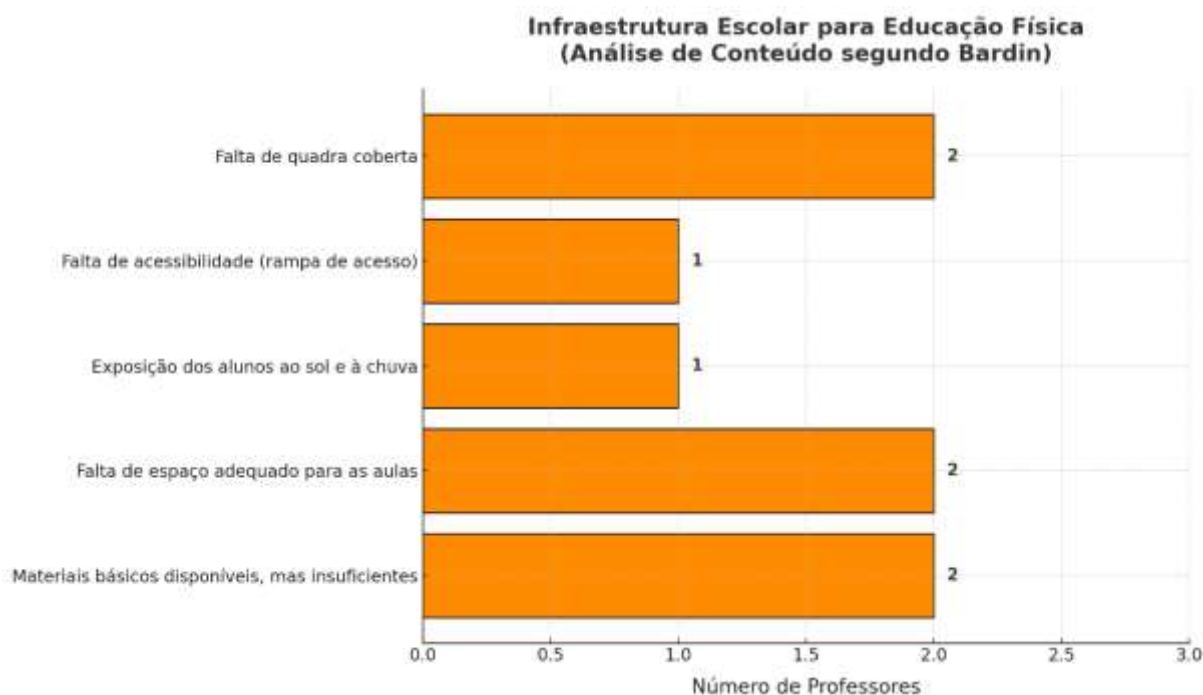
rurais. Nessa mesma linha, Mantoan (2017) aponta que a inclusão só se concretiza quando a escola se transforma para acolher todos os corpos, linguagens e modos de aprender, reconhecendo a diferença como potência educativa.

Em síntese, as análises desta subseção revelam que as condições estruturais das escolas rurais exercem influência direta sobre a efetividade das práticas inclusivas de Educação Física. A ausência de infraestrutura adequada, de acessibilidade e de recursos materiais configura não apenas uma limitação física, mas uma expressão concreta das desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro.

As falas dos professores demonstram que, diante da falta de apoio técnico e institucional, o docente é levado a improvisar soluções e a assumir responsabilidades que ultrapassam sua formação, reproduzindo mecanismos sutis de poder que deslocam o peso da inclusão para o indivíduo. Essa dinâmica se relaciona diretamente com os efeitos da política de nucleação analisada por Janata e Anhaia (2015), cuja racionalidade técnica e administrativa esvaziou a presença do Estado no campo e contribuiu para o colapso da infraestrutura escolar rural. Ao priorizar a centralização e a eficiência econômica, o Estado negligenciou as condições materiais e humanas necessárias para a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa.

Assim, reafirma-se a urgência de políticas públicas específicas e de investimentos consistentes que garantam condições materiais e pedagógicas capazes de promover, de fato, uma inclusão equitativa e sustentável nas escolas rurais.

Gráfico 8 - Limitações de Infraestrutura Escolar para a Educação Física no Campo



Fonte: Elaboração própria, com base em entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo (2025).

O gráfico apresenta os principais obstáculos apontados pelos professores da rede estadual no que se refere à infraestrutura das escolas rurais para a prática da Educação Física. A análise de conteúdo, com base em Bardin, revela a carência de espaços adequados, a insuficiência de materiais e a falta de acessibilidade, aspectos que comprometem a efetividade das aulas e a inclusão de todos os alunos.

7.3 Políticas públicas e apoio institucional

Esta subseção se vincula ao terceiro objetivo específico, que busca avaliar a formação docente e os recursos institucionais disponíveis para a inclusão, considerando o papel das políticas públicas e do apoio oferecido pelas escolas e pelo Estado.

Os relatos dos professores apontam que, apesar das dificuldades estruturais, há iniciativas pontuais de apoio nas escolas rurais. O Professor A destaca a presença constante de professores de apoio, o que representa uma política mínima, porém significativa, de suporte institucional: “Todos os anos teve professores de apoio que sempre ajudaram...” (Professor A).

Por outro lado, o Professor B apresenta uma visão mais crítica sobre a atuação institucional e o suporte recebido, enfatizando que, embora haja esforços locais, o apoio ainda é superficial e insuficiente diante da complexidade das demandas da inclusão:

“Então, a escola, dentro do que ela tem de quadro, de funcionários, com a própria supervisão, ela tenta. Mas eu também bato nessa tecla. Eu ainda acho muito superficial. Um dia eu tive uma discussão em uma outra escola, mas eu acho que é bom pautar. Deram um estudo de caso em que o professor tinha que resolver aquele problema que ia além da formação dele. E eu me recordo que a resposta que eu dei foi meio ríspida e a supervisora ficou meio, vamos dizer assim, chateada comigo, porque eu falei, olha, eu não tenho formação para isso. Isso não deveria ser perguntado para o professor. Deveria vir um apoio ou o próprio Estado criar uma estrutura, que são com esses profissionais que você falou, e eu usei esses profissionais na época, para nos auxiliar e não perguntar a gente como a gente lidava com isso, porque eu, de fato, não sou formado naquilo. Eu não tenho uma formação psicológica ou de terapeuta para lidar com alguns casos. Então, eu ainda coloco que a gente fica muito a Deus dará nessa questão, tendo que buscar se virar e lidar com o que tem. Lógico, a escola, dentro do que ela pode, os profissionais que estão aqui dentro, eles ajudam, certo? Mas eu ainda acho que, por exemplo, eu sinto muito que uma estrutura de um Centro de apoio a inclusão, de repente, ajudaria muito dentro da escola. Então, imagina a estrutura de um centro desses dentro da escola e a gente tendo esse apoio todo aqui. Muita coisa seria resolvida. Então, assim, eu também acho que se fala muito, mas, na prática mesmo, esse apoio é bem superficial”. (Professor B).

A fala do Professor B também permite uma leitura a partir da perspectiva foucaultiana apresentada por Vieira (2022, p. 65) ao dizer que:

A especificidade das relações de poder assenta na sua relação constante com a liberdade, uma vez que o poder não age diretamente sobre o outro, mas sobre condutas, isto é, ação sobre ações. Conduta é tanto o ato de conduzir outros por meio de dispositivos específicos como a maneira de se comportar num campo de probabilidades. Conduzir condutas é, portanto, governar, estruturar um campo de ação de outros, governar os vivos.

Nessa direção, observa-se que o poder, no contexto escolar, não se manifesta apenas por coerção, mas pela condução das condutas docentes, estruturando modos de agir e de compreender suas responsabilidades. Ao relatar a ausência de apoio técnico e a transferência de funções que ultrapassam sua formação, o Professor B demonstra como o sistema educacional governa indiretamente os professores, fazendo-os assumir sozinhos o peso da inclusão, mesmo sem condições adequadas.

Essa situação reflete o que Mendes (2017, p. 76) identifica como uma fragilidade estrutural das políticas inclusivas no Brasil, uma vez que “a política não especifica os suportes aos alunos quando estes se encontram na classe comum”. A autora observa que, mesmo com a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as ações de apoio frequentemente

se limitam ao espaço extraclasse, “sem prever apoios centrados na classe comum para estudantes e professores” (Mendes, 2017, p. 76), o que amplia a sensação de desamparo entre os docentes.

Assim, a lógica institucional promove uma aparente autonomia, o “fazer o possível com o que se tem”, que na verdade mascara um mecanismo de poder que individualiza a responsabilidade e oculta a falta de suporte estatal, especialmente nas escolas rurais. Como destaca Mendes (2017, p. 76), é difícil falar em inclusão escolar “considerando-se exclusivamente a possibilidade de conquistar uma carteira na classe comum em uma escola que não consegue ensinar a maioria dos seus estudantes”. Essa crítica reforça que a mera presença física do aluno na escola comum não garante inclusão real, se não houver condições concretas de aprendizagem e apoio pedagógico.

Este cenário apresenta um ponto crucial para a discussão sobre biopolítica e governamentalidade. A ausência de uma formação continuada adequada e de estruturas de apoio especializadas por parte do Estado não apenas gera uma sobrecarga, mas também transfere a responsabilidade para o indivíduo, no caso, o professor. Tal transferência cria uma “subjetividade do professor” marcada pela sensação de despreparo e pela constante necessidade de “se virar” com recursos limitados. Pode-se argumentar que essa carência de suporte é uma forma de controle indireto, que disciplina os docentes a operarem sob condições precárias, enquanto o discurso oficial de inclusão se mantém desvinculado da realidade vivenciada na maioria das instituições de ensino.

Nesse sentido, a experiência do Professor B ilustra como o Estado gerencia a vida dos sujeitos, sejam eles professores ou alunos com deficiência, através da ausência de suporte efetivo, moldando suas capacidades e limitações em um contexto de desigualdade. As políticas públicas de inclusão, sob essa lógica da governamentalidade, muitas vezes se reduzem a mecanismos de controle e gestão, em vez de serem concebidas como um direito emancipatório dos docentes.

Esse quadro dialoga com as reflexões de Mantoan (2017, p. 42), ao afirmar que:

Percebemos que, nesses ambientes, os alunos estão se diferenciando, juntos, apesar de todas as forças que possam agir em contrário: alguns alunos só estão na mesma sala, mas não acompanham os demais; a inclusão está excluindo mais do que trazendo benefício para certos alunos.

Nessa perspectiva, a inclusão exige um redesenho institucional e político que vá além da responsabilização individual do professor, implicando a criação de políticas de suporte,

formação continuada e condições materiais adequadas para que o ensino inclusivo se efetive no cotidiano.

Conforme Mendes (2017, p. 76), “o aumento de matrículas dos estudantes PAEE nas escolas comuns tem sido tomado como indicador de sucesso, mas esse dado não expressa o real acesso ao currículo e às aprendizagens”. Essa constatação reforça que o avanço numérico da inclusão não pode ser confundido com sua efetividade pedagógica.

Ao analisar as falas dos professores, chega-se à conclusão que, os professores A e B expressam, de maneira sensível e crítica, o compromisso das escolas e de seus profissionais em buscar soluções para apoiar os estudantes, mesmo diante de limitações estruturais e formativas. O Professor A valoriza a presença de professores de apoio, reconhecendo que a atuação desses profissionais é essencial para a inclusão e o atendimento às necessidades dos alunos.

Já o Professor B, embora destaque o esforço dos funcionários e da gestão escolar, traz uma análise mais aprofundada ao evidenciar que essas ações, embora importantes, ainda são superficiais diante da complexidade dos desafios encontrados. Sua fala corajosa aponta para uma questão central: a falta de formação específica dos docentes para lidar com demandas que extrapolam o campo pedagógico, como aspectos psicológicos e terapêuticos, revelando a urgência da criação de estruturas de apoio especializadas nas escolas, como centros de inclusão com equipes multidisciplinares.

Ao reconhecer tanto o empenho dos profissionais quanto as fragilidades do sistema, as falas dos professores demonstram consciência crítica, compromisso com a inclusão e a necessidade de políticas públicas mais efetivas para garantir suporte qualificado no ambiente escolar.

O trabalho colaborativo é essencial para a inclusão. A presença de outros profissionais é positiva, mas deve ser parte de uma proposta pedagógica integrada. Essas limitações estruturais e o apoio parcial reforçam os apontamentos de Mantoan (2017), que defende que a inclusão só será efetiva quando for garantida uma rede de suporte e recursos compatíveis com as necessidades dos alunos.

As reflexões de Mendes (2017) contribuem, portanto, para compreender que o desafio da inclusão não está apenas em matricular os estudantes, mas em assegurar condições pedagógicas, estruturais e humanas que tornem a presença significativa. Para isso, é indispensável repensar as políticas públicas, ampliando o AEE e promovendo apoios dentro da classe comum, articulados à prática do professor e à realidade da escola rural.

No que tange as políticas públicas, o professor B retrata bem a situação e o descaso dos agentes políticos com a inclusão quando diz:

“Então, eu penso, eu vou responsabilizar um pouco o Estado, mas eu acho que políticas públicas, básicas voltadas para isso, mas assim, não é política pública que você faz propaganda na televisão, a gente vê muito isso. Você vê o governo, às vezes, fazer uma propaganda de algo que, cara, isso nunca chegou para mim. Então, o que os nossos políticos, os nossos gestores administrativos, no caso, eles fazem? Às vezes eles pegam uma escola de referência, que tem tudo, toda a estrutura, que funciona perfeitamente, que, assim, eles colocam todo o recurso financeiro, de estrutura, tudo ali, e fazem aquilo acontecer em uma escola, e aí divulga aquilo como se fosse a realidade do Estado”.
(Professor B).

A fala do professor evidencia uma crítica contundente às políticas públicas educacionais que, muitas vezes, priorizam a aparência em detrimento da realidade efetiva das escolas. Ao relatar que ações governamentais são frequentemente divulgadas com base em exemplos isolados de escolas altamente equipadas e estruturadas, o professor denuncia a distância entre a propaganda oficial e as condições reais enfrentadas pela maioria das instituições de ensino.

Vieira (2022, p. 63) corrobora com a fala do professor B ao dizer que:

Todavia, na contemporaneidade é inegável a presença de certo mal-estar pairando sobre as questões educacionais, muitas vezes traduzidas nos escritos científicos em formas de denúncia da precarização da escola pública, das políticas públicas alinhadas ao neoliberalismo econômico, dos regulamentos estatais alinhados ao mercado, entre muitas outras temáticas acerca desta instituição moderna.

Nesse contexto, os regulamentos estatais deixam de se orientar prioritariamente pelo ideal de educação pública, gratuita e de qualidade para todos, para atender, muitas vezes, aos interesses do mercado. A escola, enquanto instituição moderna, é, portanto, atravessada por contradições: ao mesmo tempo em que permanece como espaço de democratização do saber, também é pressionada por mecanismos de controle, avaliação padronizada e práticas que reforçam desigualdades estruturais.

Em vez de ações pontuais e voltadas para a promoção de resultados midiáticos, a formação continuada deveria ser pensada como um direito permanente, capaz de fortalecer a prática pedagógica e contribuir para a superação das desigualdades no sistema educacional. A ausência desse compromisso do Estado não apenas fragiliza a atuação docente, mas também perpetua um cenário de exclusão e de precarização da educação pública. Neto e Lopes (2007, p. 955) esclarecem que:

Desse modo, entendendo as políticas públicas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado moderno, é fácil compreendê-las como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas. O que elas buscam é “atingir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder”.

Assim, sob a lógica da governamentalidade, a formação continuada é muitas vezes reduzida a mecanismos de controle e gestão, em vez de ser concebida como um direito emancipatório dos docentes

Quadro 4 - Eixos Temáticos Emergentes sobre Políticas e Apoio Escolar à Inclusão

Eixo Temático	Descrição
Apoio escolar interno	Reconhecimento do apoio dado por professores de apoio e equipe da escola (professores A e B).
Insuficiência de políticas públicas	Crítica à falta de formação continuada e de suporte efetivo (Professor B).
Propaganda X Realidade	Denúncia de que as políticas públicas são mais propagandas do que prática real (Professor B).

Fonte: Elaboração própria, com base em entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo (2025).

O quadro apresenta os principais eixos temáticos identificados por meio da análise de conteúdo das entrevistas com professores da rede estadual. Os relatos destacam aspectos positivos, como o apoio da equipe escolar, mas também trazem críticas à insuficiência de políticas públicas e à distância entre o discurso oficial e a realidade vivenciada nas escolas rurais.

Conforme o quadro, as percepções dos professores sobre as políticas públicas e o apoio institucional revelam um cenário de contrastes. Embora as menções valorizem o apoio oferecido pelos profissionais da própria escola, como professores de apoio e supervisores, a maioria das falas dos professores são críticas a esse apoio.

Os relatos destacam a insuficiência das políticas públicas para a inclusão educacional, indicando a necessidade de formações específicas e suporte estrutural mais robusto. Além disso, os professores manifestam descontentamento quanto à distância entre a propaganda

governamental e a realidade efetiva nas escolas, denunciando a superficialidade de ações midiáticas.

Em síntese, as análises desta subseção evidenciam que a efetivação da inclusão nas escolas rurais não depende apenas do esforço individual dos docentes, mas de condições institucionais e políticas públicas estruturadas. Apesar do empenho de professores e equipes de apoio, a ausência de centros especializados, formação continuada e suporte técnico adequado desloca para o professor responsabilidades que extrapolam sua formação, reproduzindo mecanismos de poder e disciplina, como aponta Vieira (2022). Ao mesmo tempo, a crítica à propaganda governamental demonstra a distância entre discurso e realidade, reforçando que a inclusão efetiva requer investimento consistente em políticas públicas, infraestrutura e capacitação docente. Assim, evidencia-se a necessidade de uma atuação integrada do Estado e das escolas para garantir que a Educação Física e as demais práticas educativas sejam verdadeiramente inclusivas e equitativas no contexto rural.

7.4 Estratégias pedagógicas inclusivas e adaptações

Esta subseção está diretamente relacionada ao primeiro e ao quarto objetivos específicos da pesquisa: (1) analisar como os professores percebem e desenvolvem a inclusão nas aulas de Educação Física e (4) propor diretrizes para o fortalecimento da educação inclusiva no contexto escolar rural. Aqui, são discutidas as estratégias e adaptações pedagógicas criadas pelos docentes para assegurar a participação efetiva de todos os estudantes nas aulas, evidenciando práticas de observação sensível, empatia e criatividade docente.

Mesmo diante das dificuldades, os professores demonstram criatividade e esforço para adaptar as aulas. Um exemplo emblemático foi a atividade adaptada semelhante ao vôlei sentado:

"Sim, é uma atividade assim que eu gosto de trabalhar, eu sempre trabalho, é o vôlei sentado. Eu divido as equipes, números iguais ali de colegas, divido a quadra, ou uso uma corda, ou uma rede, para simular a rede ali [...] e o objetivo não é jogar igual o vôlei mesmo, eles podem segurar a bola e vai passando de um colega para o outro e passa para o outro lado da quadra." (Professor A).

A prática relatada evidencia a tentativa de garantir equidade, ao colocar todos os alunos em condições semelhantes de participação. Essa iniciativa vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BNCC, 2017), que defendem o caráter lúdico e inclusivo da Educação Física como oportunidade de desenvolvimento social e motor.

"Então, isso aí eu sempre busco colocar os demais alunos na mesma vivência do aluno especial, então eu sempre adapto as atividades, procuro colocar eles mais calmos, em atividades mais tranquilas, com atividades de baixa intensidade, brincadeiras em rodas, eles mais sentados, mais calmos, para que eles possam vivenciar a situação do colega especial. Assim eles poderão se conscientizar mais e, com isso, aumentar o respeito entre eles, com os colegas de sala, respeitando o coleguinha especial." (Professor A).

A fala do Professor A revela uma preocupação genuína com a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, utilizando uma estratégia metodológica voltada para a vivência empática. Ao buscar adaptar as atividades para que todos os alunos experimentem, de certa forma, as mesmas condições enfrentadas pelo colega com deficiência, o professor adota uma abordagem que vai além da mera participação física, trabalhando também a dimensão afetiva e social da inclusão.

Nesse sentido, a "micro-situação" do vôlei sentado e das atividades adaptadas de baixa intensidade se conecta diretamente à perspectiva pós-crítica da Educação Física, que busca romper com modelos hegemônicos de corpo e movimento. A ação docente de "colocar-se no lugar do outro" pode ser interpretada como uma forma de problematizar as noções de normalidade e desempenho que frequentemente excluem corpos diferentes, conforme a crítica foucaultiana ao poder disciplinar que institui padrões corporais. Ao criar espaços onde a diferença não é vista como déficit, mas como condição de possibilidade para novas experiências, o professor engaja-se em uma pedagogia que resiste à normatização.

Para além do relato empírico, é fundamental articular essas observações com contribuições teóricas que ajudam a interpretar criticamente as práticas inclusivas relatadas.

Essa articulação se conecta diretamente com reflexões teóricas relevantes que permitem compreender as transformações no modo como a deficiência é percebida socialmente. Como aponta Wszolek (2023, p. 44): “espera-se que os professores modifiquem a forma tradicional de ‘olhar’ e relacionar-se com o diferente, de modo que ‘enxerguem’ as capacidades e as potencialidades de cada educando”.

Essa mudança de olhar acompanha uma transformação mais ampla na percepção social sobre a deficiência. Historicamente marcada por estigmas e exclusão, a deficiência passou por um processo de ressignificação, que hoje reconhece a diversidade humana como um valor e não uma limitação. Segundo Mantoan (2017), essa evolução decorre de fatores como avanços legislativos, mobilização social e maior conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Reconhece-se, portanto, que as barreiras vivenciadas por essas pessoas não estão apenas em suas condições individuais, mas, principalmente, nas limitações impostas pelo ambiente social, escolar, familiar e em espaços como esportes e lazer. A abordagem defendida por Mantoan (2017) propõe uma compreensão que valoriza o contexto social, deslocando o foco das supostas limitações pessoais para as restrições geradas pelas estruturas e atitudes sociais.

Nesse sentido, as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores que transcendem a mera participação física e abarcam também as dimensões afetiva e social refletem esse novo paradigma. Por meio de pequenas ações pedagógicas, alinhadas aos princípios contemporâneos da Educação Inclusiva, os docentes promovem não apenas a participação, mas a valorização integral dos estudantes, incentivando o fortalecimento da autoestima e o protagonismo.

A vivência empática, como a proposta pelo Professor A, ao convidar todos os alunos a experimentar o "lugar do outro", materializa essa compreensão do ambiente social como produtor de barreiras. Ela busca desconstruir a disciplina dos corpos típicos e atípicos, rompendo com uma biopolítica que historicamente categorizou e segregou. Ao invés de focar nas "limitações" do aluno com deficiência, o professor desloca o olhar para as relações e o ambiente, criando uma experiência coletiva que promove o reconhecimento da diferença como parte da condição humana, e não como desvio.

Mesmo sendo evidentes as dificuldades e os desafios educacionais encontrados para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física na modalidade do Ensino Especial, é inquestionável a necessidade de compreender a dívida histórica que a disciplina tem para com essas pessoas, que foram e ainda são discriminadas socialmente no próprio contexto escolar. A Educação Física, com sua amplitude de conteúdos científicos, baseada na cultura corporal poderá ofertar inúmeras possibilidades de vivências inclusivas, por meio das adaptações de práticas pedagógicas docentes, que objetivam o protagonismo e a ação coletiva dos alunos perante a construção e participações nas aulas.

No entanto, é preciso tensionar ainda mais esse debate, recorrendo às contribuições de Pagni (2017), que problematiza aspectos ético-políticos muitas vezes invisibilizados nas abordagens tradicionais. Contudo, para aprofundar essa análise, “os discursos sobre a inclusão conclamam que se olhe para esses elementos do mesmo modo que se olha para os sujeitos normais e, portanto, aspirar ver neles, se não certa normalidade, ao menos uma funcionalidade para o mundo em que vivem” (Pagni, 2017, p. 262), o que aponta para um tensionamento ético: será que tais práticas adaptadas não acabam, involuntariamente, reforçando expectativas de funcionalidade e normatização?

A estratégia utilizada pelo professor é positiva no sentido de promover a conscientização e o desenvolvimento de atitudes de respeito e colaboração entre os alunos. Ao proporcionar atividades de menor intensidade e promover brincadeiras em rodas, o professor cria um ambiente mais controlado e acolhedor, onde todos têm a oportunidade de se integrar de maneira mais igualitária.

Este é um momento crucial onde a "micro-situação" da adaptação coletiva pelo Professor A se encontra com o "macro" da crítica foucaultiana e de Pagni (2017). A estratégia, embora bem-intencionada, pode esbarrar nos limites de uma inclusão que, inadvertidamente, replica mecanismos de poder e normalização. Ao homogeneizar a experiência para "funcionalizar" a participação, o risco é que a diferença seja tolerada, mas não celebrada em sua potência intrínseca, reforçando a lógica de que o "anormal" precisa ser "ajustado" para caber no sistema, e não que o sistema precisa ser transformado para abraçar a multiplicidade de corpos e habilidades.

No entanto, é importante também considerar algumas limitações dessa abordagem. Ao reduzir sempre a intensidade das atividades para adequá-las à vivência de todos, corre-se o risco de homogeneizar as experiências, o que pode, a longo prazo, não atender às especificidades de cada aluno, inclusive dos que não possuem deficiência e que podem demandar desafios motores mais elevados para seu desenvolvimento integral. Além disso, a adaptação coletiva, embora favoreça o fortalecimento dos vínculos sociais, pode não ser suficiente para atender às singularidades de determinados alunos com deficiência, que poderiam se beneficiar de adaptações mais individualizadas e específicas, conforme suas características.

Outro aspecto que merece atenção é que a conscientização pelo "colocar-se no lugar do outro", embora nobre, deve ser complementada por práticas pedagógicas que valorizem a diversidade como potência, e não apenas como uma condição que exige paciência ou tolerância. O ideal é caminhar para práticas inclusivas que celebrem a diferença como parte natural da convivência escolar, reforçando a alteridade.

Wszolek (2023, p. 25) corrobora ao afirmar que:

Os direcionamentos e apontamentos para a inclusão escolar devem ser produzidos essencialmente no próprio chão da escola. Ou seja, que através das próprias experiências e vivências docentes no cotidiano escolar, sejam criados novos conhecimentos e estratégias pedagógicas que realmente possam contribuir para uma educação inclusiva.

A Educação Física se caracteriza como disciplina obrigatória e integrante do currículo escolar, seja na modalidade de ensino regular ou especial, e tende a oportunizar a participação efetiva dos alunos nas aulas.

Ainda assim, Pagni (2017, p. 267) retrata que:

Não se trata mais, desse modo, de incluir para requerer desses sujeitos que se diferenciam como anormais apenas a sua presença como objetos, mas sim como sujeitos que participam ativamente desse jogo com suas capacidades, qualificações e limitações, subjugando-se, mais que às suas regras para poder simplesmente jogar, a um dispositivo de inclusão que independe da expectativa de outrem em relação ao seu desempenho.

Essas reflexões se entrelaçam com as observações empíricas, reforçando a necessidade de pensar criticamente as práticas docentes relatadas. Assim, a fala do professor demonstra sensibilidade e compromisso com a construção de uma cultura de respeito e empatia entre os alunos. Contudo, aponta também para a necessidade de uma formação mais aprofundada em inclusão, que permita a articulação entre atividades compartilhadas e intervenções individualizadas, visando garantir o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Wszolek (2023, p. 149) destaca, diante da fala dos professores, que:

a construção do Planejamento de Ensino Inicial, é uma das tarefas importantes e complexas a serem realizadas no processo de ensino aprendizagem, visto que, em muitos casos os professores por ainda não terem contato com os alunos em anos anteriores, não reconhecem suas capacidades e dificuldades pedagógicas.

Essa reflexão encontra eco na crítica de Pagni (2017, p. 270) ao afirmar que:

Para que isso acontecesse, seria importante que de sujeito participante do capital humano⁷ que, com todas as suas limitações, empreende a si próprio e ocupa um lugar no jogo hierárquico do capital, tal como proposto pelo discurso sobre a inclusão, os deficientes passassem a assumir uma posição, se não de sujeitos da enunciação desse discurso, ao menos daqueles que asseguram a sua expressividade na esfera pública, um lugar mais digno para ocupar-se de si mesmo e de exprimir sua diferença ética no âmbito de uma isonomia quantitativa de opiniões.

Diante do exposto, entende-se que Pagni (2017) aborda criticamente os limites do discurso contemporâneo sobre inclusão, especialmente quando este se alinha à lógica neoliberal do “capital humano”. Para o autor, a inclusão, tal como frequentemente proposta, não rompe

⁷ Capital humano: conceito econômico que considera as habilidades, conhecimentos e competências das pessoas como um recurso produtivo. (com base em Theodore Schultz nos anos 1960).

com a ordem econômica e simbólica dominante; ao contrário, ela tende a reposicionar os sujeitos com deficiência como participantes no jogo hierárquico do capital, ou seja, como indivíduos que, apesar de suas limitações, são convocados a investir em si mesmos, a autogerirem suas vidas e a ocuparem um lugar produtivo e funcional no sistema social. Esse modelo exige que as pessoas com deficiência não apenas sejam incluídas, mas que também demonstrem competência, eficiência e adequação aos padrões hegemônicos de valor.

Pagni (2017) destaca, no entanto, que essa forma de inclusão ainda é marcada por uma assimetria fundamental: os sujeitos com deficiência permanecem, muitas vezes, como objetos do discurso falados por outros, representados por intermediários, enquadrados dentro de narrativas que reforçam a expectativa social de funcionalidade, sem que sejam reconhecidos como sujeitos plenos de enunciação. Embora sejam inseridos no espaço social, eles não necessariamente participam da construção simbólica e política desse espaço.

Dessa forma, percebe-se que as análises teóricas e os relatos docentes não se opõem, mas se complementam, revelando tanto avanços quanto desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar. Diante disso, a criatividade docente na adaptação de práticas corporais para alunos com deficiência é uma forma de demonstrar o compromisso pedagógico com a inclusão. Ou seja, o professor, ao criar e adaptar atividades físicas para garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas condições, afirma seu compromisso com a igualdade de oportunidades e com o direito à educação de qualidade para todos.

Esse compromisso envolve o reconhecimento das potencialidades e limitações de cada aluno, especialmente aqueles com deficiências, e a capacidade do docente de criar estratégias e abordagens diferenciadas para que todos possam participar e aprender de maneira efetiva. Não se trata apenas de modificar a atividade, mas de entender as especificidades de cada aluno, respeitar suas capacidades e limites físicos, ao mesmo tempo em que se proporciona um ambiente desafiador e motivador para o aprendizado e a prática corporal. Essa prática foi exemplificada no caso de uma aluna chamada Isabela, uma estudante com deficiência física, cuja trajetória revelou avanços significativos a partir de intervenções pedagógicas cuidadosamente planejadas.

O professor percebeu, através da observação, que a aluna apresentava dificuldades motoras e emocionais, como medo de saltar e de equilibrar-se, além de uma resistência em lidar com frustrações. A partir dessa análise, propôs atividades com bambolês, trabalhando o equilíbrio e a confiança de forma gradual e adaptada, o que resultou em avanços expressivos na autonomia e na socialização da estudante.

O Professor B, ao relatar suas práticas pedagógicas inclusivas, destaca a importância da observação sensível como ponto de partida para o planejamento das adaptações necessárias. Em sua fala, o docente afirma que, antes de propor atividades, procura observar atentamente o comportamento dos alunos durante uma ou duas aulas, buscando identificar as potencialidades e as especificidades de cada estudante.

Além disso, o professor menciona que, diante de limitações motoras, adapta modalidades esportivas tradicionais, como a prática do vôlei sentado, a fim de garantir a participação ativa dos alunos com deficiência. As experiências relatadas evidenciam uma prática docente que valoriza a escuta, a individualização e a promoção da autonomia, princípios essenciais para a efetivação de uma educação física escolar inclusiva.

"A primeira coisa que eu faço é tentar observar a criança. Às vezes, eu observo uma, duas aulas, e isso eu aprendi com o tempo. E nessa observação, eu tento colocá-la na aula de acordo com o que ela me oferece nessa observação de, às vezes, duas, três aulas." (Professor B).

"Eu já tive alguns êxitos que eu fico até feliz de contar, que foi o caso de uma aluna que se chama Isabela, que eu fiz essa observação. Também observei que a mãe mimava demais. [...] E a gente conseguiu, com muito êxito, fazer a Isabela quebrar as barreiras dela, que ela tinha de socializar, de saber perder porque ela não aceitava." (Professor B).

"Voltando para o caso da Isabela, ela tinha medo de saltar e de equilibrar. [...] Aí eu lembro direitinho que eu coloquei uma atividade que eram alguns bambolês e eu queria só que ela fosse de um para o outro, apoiando no bambolê da direita com a perna direita e no da esquerda com a perna esquerda. [...] Essa atividade, aparentemente simples, destravou muita coisa para ela." (Professor B).

"Quando a gente tem algum aluno com alguma deficiência motora, que não consegue, por exemplo, jogar um vôlei, a gente tenta colocar um vôlei sentado." (Professor B).

As falas do professor evidenciam uma prática pedagógica fundamentada na observação atenta e na individualização das estratégias de ensino para alunos com deficiência. A postura inicial de observar o comportamento da criança em uma ou mais aulas demonstra uma compreensão importante da educação inclusiva: o reconhecimento de que cada aluno apresenta necessidades, tempos e modos de aprendizagem próprios. Em vez de impor adaptações generalistas, o professor opta por um processo de escuta e percepção ativa, o que revela sensibilidade e respeito à singularidade dos estudantes.

O exemplo concreto da aluna Isabela ilustra o êxito dessa abordagem. A partir da observação de suas dificuldades motoras e emocionais, como o medo de saltar e o desafio de

lidar com frustrações, o professor desenvolveu uma atividade adaptada com bambolês, respeitando seu ritmo e potencializando sua confiança. Essa intervenção, embora aparentemente simples, foi eficaz em promover desenvolvimento motor, autonomia e socialização, aspectos centrais para a formação integral dos alunos com deficiência.

A escolha pelo "vôlei sentado" para alunos com deficiência motora também reforça a capacidade do professor de adaptar práticas tradicionais da Educação Física, criando oportunidades reais de participação ativa. Essa adaptação respeita o princípio da acessibilidade curricular, permitindo que alunos que, de outro modo, seriam excluídos da prática esportiva, possam integrar-se às atividades de forma digna e motivadora.

Entretanto, é importante problematizar que, embora a observação e a adaptação sejam práticas potentes, seu sucesso depende da formação continuada do docente e de um ambiente escolar que ofereça apoio institucional e condições materiais adequadas. A atuação descrita pelo professor mostra o protagonismo do educador diante de um contexto de lacunas formativas e estruturais, que é realidade recorrente no sistema público de ensino brasileiro.

Além disso, ainda que a observação das barreiras atitudinais da família (como o excesso de proteção da mãe) tenha permitido intervenções mais assertivas, é necessário cuidado para que interpretações sobre o ambiente familiar não reforcem estigmas ou simplifiquem as múltiplas dimensões que envolvem a deficiência.

De forma geral, as falas do professor revelam uma prática alinhada aos princípios da Educação Inclusiva contemporânea, que valoriza o acolhimento, a flexibilização curricular e o protagonismo dos estudantes. Sua atuação demonstra que pequenas ações pedagógicas, pensadas a partir das necessidades concretas dos alunos, podem gerar mudanças significativas no processo de aprendizagem e na formação de sujeitos mais confiantes e autônomos. Práticas corporais adaptadas devem, portanto, garantir que a experiência do movimento e da atividade física seja significativa para todos, promovendo a autonomia, o desenvolvimento físico e social, e a inclusão real. Como afirmam Neira e Nunes (2022, p. 17), é essencial que: "O ensino da Educação Física considere os diferentes sujeitos, suas culturas, tempos e modos de estar no mundo."

O quadro apresentado a seguir organiza as principais estratégias pedagógicas inclusivas observadas nas práticas de dois professores, com base nas falas dos docentes e na análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Através das categorias e subcategorias, são destacadas as abordagens adotadas para promover a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Quadro 5 - Estratégias Inclusivas e Percepções Docentes nas Aulas de Educação Física no Campo

Categoria	Subcategorias	Exemplos e citações	Análise
Estratégias Pedagógicas Inclusivas	Adaptação de atividades	“eu sempre trabalho, vôlei sentado. [...] O objetivo não é jogar igual o vôlei, eles podem segurar a bola...” (Professor A)	A adaptação do vôlei sentado como uma estratégia para garantir participação igualitária entre todos os alunos, focando na equidade e inclusão.
	Atividades de baixa intensidade	“eu sempre adapto as atividades, procuro colocar eles mais calmos, em atividades mais tranquilas...” (Professor A).	A escolha de atividades de menor intensidade visa incluir alunos com diferentes necessidades motoras e emocionais, promovendo uma experiência de aprendizado acolhedora.
Observação e adaptação	Observação do comportamento do aluno	“eu tento observar a criança. [...] E nessa observação, eu tento coloca-la na aula de acordo com o que ela me oferece...” (Professor B).	A observação do comportamento e das necessidades do aluno antes da adaptação das atividades demonstra uma prática pedagógica sensível e personalizada.

	Adaptação individualizada	“coloquei uma atividade que eram alguns bambolês[...]. Essa atividade, aparentemente simples, destravou muita coisa para ela. (Professor B).	A personalização das atividades, como a adaptação com bambolês para a aluna Isabela, facilita o progresso motor e emocional individual.
Resultados e limitações	Desenvolvimento de autonomia e socialização	“com muito êxito, fiz a Isabela quebrar as barreiras dela...ela tinha de socializar, de saber perder...” (Professor B).	A adaptação de atividades não só promove a inclusão, mas também ajuda os alunos a superarem barreiras sociais e emocionais, como o medo e a resistência à frustração.
	Limitações na homogeneização das experiências	“A redução da intensidade das atividades[...] pode não atender às necessidades específicas de cada aluno...” (análise pesquisador)	A adaptação coletiva pode não atender às necessidades individuais dos alunos, o que pode comprometer o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Fonte: Elaboração própria, com base em entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo (2025).

A primeira categoria, "Estratégias Pedagógicas Inclusivas", revela como os professores adaptam atividades como o "vôlei sentado" e optam por práticas de menor intensidade, buscando garantir que todos os alunos participem de maneira igualitária. Já a categoria "Observação e Adaptação" evidencia a importância da escuta atenta ao comportamento dos

alunos, com adaptações individualizadas que favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, como exemplificado no caso da aluna Isabela.

Por fim, a categoria "Resultados e Limitações" aponta os avanços significativos na autonomia e socialização dos alunos, ao mesmo tempo em que destaca as limitações das abordagens coletivas, que nem sempre atendem às especificidades de cada estudante. O conteúdo do quadro reflete uma prática pedagógica inclusiva que, embora eficaz, exige constantes ajustes para atender às particularidades de cada aluno.

O quadro sistematiza categorias e subcategorias extraídas da análise de conteúdo das falas de professores da rede estadual sobre suas práticas pedagógicas inclusivas em aulas de Educação Física. As falas evidenciam o uso de estratégias adaptativas, observações individualizadas e limitações enfrentadas, destacando tanto avanços quanto desafios na promoção da inclusão escolar em contextos rurais.

Os relatos empíricos e as interpretações teóricas apresentadas nesta subseção demonstram que os docentes desenvolvem práticas inclusivas fundamentadas na escuta e na adaptação, reafirmando a Educação Física como espaço privilegiado de vivência da diversidade e de superação das barreiras pedagógicas e sociais. Essas ações respondem aos objetivos da pesquisa ao revelarem como a inclusão se concretiza nas práticas cotidianas e ao indicarem caminhos possíveis diretrizes para a construção de um ensino mais inclusivo, sensível e transformador nas escolas rurais.

7.5 Impactos da inclusão: autoestima e pertencimento

Esta subseção dialoga diretamente com o primeiro objetivo de analisar como os professores percebem e desenvolvem a inclusão nas aulas de Educação Física, enfatizando os impactos afetivos e sociais dessa prática. Ao mesmo tempo, ela contribui para o quarto objetivo, ao evidenciar elementos que podem subsidiar diretrizes para o fortalecimento da inclusão no contexto escolar rural.

Os professores relataram boa aceitação por parte dos colegas de turma dos alunos com deficiência:

"Sempre acolheram muito bem os meninos que precisaram da inclusão... Nunca tive problema com preconceito." (Professor A).

O docente sempre trabalhou com alunos com diferentes deficiências em todas as turmas. Relata, atualmente, sua primeira experiência com aluna cadeirante, enfatizando a dificuldade na criação de atividades que possam inseri-la no grupo de sua sala. A dificuldade do professor em criar atividades inclusivas, pode ser lida como um desafio para a biopolítica escolar. Se a biopolítica busca gerenciar a vida e os corpos de uma população, a inclusão de um corpo "fora do padrão" (cadeirante) expõe os limites dessa gestão quando ela não é flexível ou preparada. A "dificuldade" do professor não é apenas pedagógica, mas também reflete a rigidez de um sistema que não foi concebido para acolher essa diferença radical de corpo, revelando como a própria estrutura curricular e física da escola opera uma forma de poder que marginaliza certos corpos, ou os "tolera" apenas com grande esforço adaptativo, ao invés de transformador.

A experiência direta com a inclusão, mesmo sem preparo formal, é um campo formativo relevante, contudo, evidencia a necessidade urgente de apoio institucional e formação continuada. Relatou resistência por parte dos alunos em relação às adaptações das atividades, especialmente as mais lentas ou com menor intensidade física. Essa resistência pode ser analisada sob a ótica da disciplina e da normalização foucaultianas. O corpo "normal" e "produtivo" é valorizado na Educação Física tradicional, e as atividades que se desviam desse ideal (mais lentas, menos intensas) são vistas como uma quebra na ordem disciplinar estabelecida. Os alunos que resistem internalizaram essa norma de performance e veem as adaptações como um desvio que "atrapalha" a prática hegemônica, exercendo um micropoder de exclusão sobre aqueles que não se enquadram. Isso revela como a escola, através de suas práticas, molda e disciplina os corpos para aderirem a padrões específicos, gerando resistência à "diferença" que desafia essa norma. Isso remete à necessidade de formação para todos os sujeitos escolares.

A resistência dos colegas reflete uma cultura escolar ainda excludente, que dificulta o reconhecimento das particularidades. A falta de reconhecimento das especificidades, seja no campo ou na educação inclusiva, leva à exclusão e à desvalorização de identidades. Além disso, o docente reconheceu que o maior desafio está na falta de tempo para o planejamento adequado das aulas inclusivas: "Fica um pouco corrido..., mas consegue ainda trabalhar alguma coisinha..." (Professor A).

A falta de tempo para planejamento, imposta pelas condições de trabalho, revela a operação de relações de poder na estrutura educacional. O professor, apesar de sua autonomia docente e resistência em "trabalhar alguma coisinha", está constrangido por um sistema que não lhe oferece as condições ideais.

O "improviso constante" que daí decorre é uma forma de resistência diária, mas também um sintoma da incapacidade institucional de valorizar e prover o tempo necessário para um trabalho inclusivo de qualidade. Esse tempo negado é uma ferramenta de poder que limita a capacidade do professor de responder adequadamente à diversidade dos alunos, delegando a responsabilidade do sucesso (ou fracasso) da inclusão ao indivíduo, sem oferecer o suporte estrutural.

Diante do exposto pelo docente, a organização do trabalho precisa garantir que estes tenham tempo adequado para o planejamento pedagógico. O planejamento é uma fase crucial, onde o docente organiza e estrutura as atividades, decide os recursos necessários, e define estratégias de ensino para atender as necessidades de todos os alunos, especialmente em contextos de inclusão. Quando não há tempo para esse planejamento, ou quando o professor se baseia apenas no improviso constante, o processo de ensino-aprendizagem pode ser prejudicado.

Arroyo (2007, p. 158) ressalta que:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima.

Essa lacuna histórica de políticas específicas e a prevalência de "programas emergenciais" em vez de políticas de Estado permanentes, podem ser análogas à falta de estrutura e tempo para o planejamento no contexto da inclusão. (Arroyo, 2007, p. 173).

Como explica Mantoan (2000, p. 2):

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Essa reflexão aponta para a necessidade de olhar a inclusão como transformação coletiva da escola, e não apenas como adaptação individual. A autonomia docente, embora importante, não pode substituir a responsabilidade do Estado em oferecer formação adequada.

Nesse sentido, Mantoan (2017, p. 42) nos lembra que:

A inclusão nos faz reconceituar a aula, o aluno, o professor, nas formas inusitadas em que se engendram, na mesma aula; o ensinar e o aprender,

provocado que somos pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto das diferenças de uma escola para todos os alunos, o que demanda uma constante abertura do professor ao aprendizado, como se a aula fosse um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe.

Esses desafios dialogam com a ideia de Caldas (2021), ao afirmar que o sucesso da inclusão demanda tempo, apoio e formação adequada para os professores, além de mudanças na cultura escolar. Tal esforço é compreendido por Mantoan (2017, p. 41) como um

confronto com os séculos em que se mantém a estruturação de nosso sistema educacional, firmado em um modelo identitário de aluno, cuja cópia é a meta de um ensino de qualidade, implica esforço considerável. Há que se remover um conjunto de obstáculos muito forte e resistente.

Apesar da configuração desafiadora, percebem-se progressos contínuos e o esforço coletivo em busca de objetivos inclusivos. É preciso manter a consistência desses objetivos e evitar a busca por resultados imediatos, a fim de não se deixar enganar pelas “falsas melhorias” (Mantoan, 2017, p. 43).

O professor B destacou, em sua entrevista, a importância da aceitação social para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, ressaltando que ser bem recebido pelos colegas pode transformar a percepção dessas crianças sobre si mesmas. Ele compartilhou experiências marcantes, como o caso de uma aluna autista que, com apoio e adaptações, superou barreiras de socialização e autoestima.

Por outro lado, também relatou desafios iniciais, quando, ainda inexperiente, enfrentou dificuldades ao lidar com uma deficiência física não percebida de imediato. O professor enfatizou que a inclusão impacta positivamente a vida dos alunos, especialmente no fortalecimento das habilidades sociais, mas apontou a necessidade urgente de formações continuadas e de uma estrutura escolar adequada para garantir práticas realmente inclusivas.

Percebe-se na fala do professor um impacto da aceitação social quando ele traz a seguinte fala: "Eu acho que a criança é como se ela descobrisse um mundo novo quando ela é bem aceita pelos outros. [...] É muito impactante para a vida dela." (Professor B). Outro destaque é a evolução social dos alunos: "Se ele for bem aceito, ele vai ter uma evolução muito grande como cidadão assim, como pessoa que se sente incluída no grupo." (Professor B).

Uma escola que reconhece a diferença não como um problema, mas como um valor, deslegitima a exclusão, afirmando "a inclusão, deslegitimando os métodos e as práticas sociais e abrindo outras possibilidades de existir para todos, indistintamente, na escola e na vida social como um todo" (Mantoan, 2017, p. 39).

Um exemplo positivo disso é o caso da aluna Isabela. Em relato já registrado aqui, foi mencionado: "Conseguimos, com muito êxito, fazer a Isabela quebrar as barreiras dela, de socializar, de saber perder, de aceitar o não." (Professor B). A evolução de Isabela e a quebra de barreiras podem ser interpretadas através da perspectiva pós-crítica da diferença. A escola, ao oferecer um ambiente de aceitação, permitiu que Isabela vivenciasse a diferença não como uma limitação, mas como um elemento de sua constituição.

A inclusão não a fez "normal", mas abriu espaços para que sua singularidade (sua diferença) pudesse interagir e ser reconhecida no grupo. A fala do professor ("a criança é como se ela descobrisse um mundo novo quando ela é bem aceita") demonstra como o reconhecimento da diferença e a valorização da singularidade podem transformar o sujeito, reconfigurando sua autoestima e pertencimento, e deslegitimando a exclusão que antes definia suas "barreiras".

O professor B também traz à tona a experiência negativa vivida pelo mesmo:

"Passei um constrangimento muito grande, porque não percebi que o aluno tinha uma deficiência física. Aquilo me perseguiu por anos, mas me fez ficar mais atento." (Professor B).

O "constrangimento" e o sentimento de culpa que "perseguiu por anos" o Professor B, levando-o a "ficar mais atento", pode ser analisado como um processo de autodisciplina induzido por um sistema de vigilância (mesmo que implícita) e moralização sobre a conduta do professor. A falha em "perceber" a deficiência aciona um mecanismo de auto-observação e correção, moldando sua prática futura. Isso demonstra como as expectativas e normas do campo inclusivo, mesmo sem uma punição formal, exercem um poder que leva os sujeitos, neste caso os professores, a internalizarem certas condutas e a se corrigirem, redefinindo sua "postura" e atenção aos corpos "diferentes" em sala.

O professor B ainda faz uma reflexão sobre formação e suporte concluindo que:

"A gente tenta evoluir, melhorar, mas eu ainda não me sinto preparado para muitos casos. [...] A formação contínua faria diferença para evoluirmos de verdade" (Professor B). Ele acrescenta: "Eu optei por fazer uma pós nessa área de Autismo. Mas eu busquei isso, entendeu? E vejo que, às vezes, o Estado peca em promover cursos." (Professor B).

Essa dinâmica ilustra o que Vieira (2022, p. 169) chama de "discurso do fazer a diferença", característico da racionalidade neoliberal, que transforma a autonomia docente em instrumento de produtividade e gestão. Nesse contexto, a busca individual por uma pós-graduação, como a empreendida pelo Professor B, pode ser lida tanto como ato de resistência

quanto como efeito da falha estrutural do sistema, em que o professor é compelido a buscar sozinho soluções para problemas coletivos.

A necessidade de formação e de romper com os modelos tradicionais é um ponto crucial, visto que "Muitos são os que resistem em fazer a ponte dos novos fundamentos filosóficos fincados na diferença com os aspectos pedagógicos do ato educativo" (Mantoan, 2017, p. 42). Além disso, o ensino em uma escola inclusiva "envolve o encontro entre quem aprende e quem ensina, sem uma hierarquia entre as inteligências entre ambos e a impossibilidade de previsão, controle e/ou mensuração do que pode acontecer ou mover a partir de tal encontro" (Mantoan, 2017, p. 44), o que exige uma nova postura docente.

Carvalho e Gallo (2020, p. 152) reforçam esse ponto ao explicar:

A perspectiva de uma educação inclusiva, portanto, é uma aliada direta e necessária de uma educação democrática. No âmbito de uma governamentalidade democrática que opera pelo governo dos cidadãos, todos devem estar incluídos nesta categoria e ter acesso à escola republicana, sem distinções de sexo, etnia, pessoas com dificuldades motoras, com dificuldades de aprendizagem e assim por diante.

O relato dos professores sobre os impactos da inclusão dialoga diretamente com o que afirmam Carvalho e Gallo (2020), ao destacarem que a educação inclusiva não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma condição essencial para o fortalecimento da democracia. Garantir o acesso à escola pública a todos, sem distinção, é assegurar o reconhecimento de todos como sujeitos de direitos.

Mantoan (2017, p. 39) corrobora essa visão ao tratar das transformações necessárias na escola, de modo a possibilitar o acesso de todos os alunos indistintamente, garantindo-lhes permanência e participação nesse espaço. A autora também destaca que “a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos”. Os desafios enfrentados pelos docentes, como falta de formação continuada e resistência de alguns alunos, não podem ser vistos apenas como dificuldades pontuais, mas como barreiras que ameaçam o próprio projeto democrático da escola pública. Assim, as demandas relatadas pelos professores revelam a necessidade de políticas inclusivas consistentes, que articulem formação docente, tempo para planejamento pedagógico e condições estruturais adequadas, para que a inclusão não seja apenas um princípio formal, mas uma prática efetiva e transformadora.

A análise dos depoimentos mostra que a inclusão, quando vivenciada de modo colaborativo, fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes com

deficiência, ao mesmo tempo em que transforma o ambiente escolar em um espaço de convivência ética e democrática.

Conforme Mantoan (2017, p. 45):

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença.

7.6 Práticas de resistência e potências da diferença

Esta subseção corresponde ao quarto objetivo específico da pesquisa, que propõe diretrizes para o fortalecimento da educação inclusiva nas escolas rurais, e também se articula ao primeiro objetivo, ao analisar como os professores ressignificam suas práticas diante das condições materiais e simbólicas de exclusão. Carvalho e Gallo (2020, p. 146) relatam que, em um contexto em que a “defesa da escola pública democrática e republicana ganha especial importância e atualidade”, as falas docentes são compreendidas como práticas de resistência e invenção pedagógica, que revelam a potência da diferença e a possibilidade de novas formas de existência na Educação Física escolar.

As falas docentes também revelam práticas que podem ser compreendidas como resistências ao modelo hegemônico de ensino especialmente em um “momento político em que o neoliberalismo exacerbado precariza os corpos diferentes, que já não cabem na lógica do capital e de sua produção” (Carvalho; Gallo, 2020, p. 146). Como defendem Lopes e Vieira (2018, p. 61): "A relação entre cultura e Educação Física exige o reconhecimento dos alunos como sujeitos culturais que, por meio das práticas corporais, constroem sentidos, negociam identidades e resistem a formas de silenciamento".

Nesse sentido, mesmo que de forma improvisada, os professores constroem possibilidades de inclusão ao criar atividades que respeitam a diversidade de seus alunos. Bonetto e Vieira (2023, p. 144) reforçam essa perspectiva ao afirmarem: "É preciso romper com os modos hegemônicos de ensinar o corpo, criando linhas de fuga que permitam outras formas de existir e aprender. A Educação Física pode ser um campo rizomático de invenção pedagógica".

Monteiro (2016 apud Vieira 2022, p. 278) aprofunda esse debate ao destacar:

Buscar novos territórios, criar novas composições. Esse é o desafio. Assim, cabe a nós, professores, sair do lugar de quem pensa controlar os processos de aprendizagem. Precisamos aprender a ignorar a lógica da desigualdade que sustenta a relação em que o outro aprende o que se ensina.

Essa perspectiva conecta-se diretamente à “ideia de que é precisamente durante rupturas que se consegue se livrar da postura de “governado” e reencontrar o enfrentamento, a estratégia e a abertura dos possíveis” (Carvalho; Gallo, 2020, p. 146), ao invés de aceitar a precarização dos diferentes imposta por um “neoliberalismo que opera o sucateamento da educação pública” (Carvalho; Gallo, 2020, p. 154).

Essa perspectiva conecta-se diretamente à prática dos professores entrevistados, que, mesmo sem formação específica, encontram caminhos criativos e sensíveis para acolher as diferenças desafiando a lógica de um “laboratório biopolítico de precarização das estratégias educacionais de inclusão e de afirmação das diferenças”. É uma luta para acolher todos os que são vomitados pelo sistema (Carvalho; Gallo, 2020, p. 158).

No tocante à improvisação como caminho possível e aos limites da estrutura, em um contexto de ausência de materiais adequados e sem apoio técnico contínuo, o professor reconhece que precisa “contornar” a situação com o que tem à disposição: “Ainda a gente não tem uma coisa muito específica para inclusão... vou contornando com o material que tenho...” (Professor A).

A fala do Professor A pode ser teorizada como uma prática de resistência e invenção pedagógica, na qual o docente, diante da ausência de recursos e formação específica, cria linhas de fuga que permitem outras formas de existir e aprender (Hage, 2008). Assim, ele resiste ao “modelo hegemônico de ensino” e à precarização imposta pelo neoliberalismo, buscando “contornar” a situação e criar possibilidades de inclusão ao criar atividades que respeitam a diversidade de seus alunos, mesmo que de forma improvisada. Isso dialoga com a ideia de que, mesmo em contextos de precariedade e falta de apoio institucional, surgem brechas importantes para a construção de práticas inclusivas. A atitude do professor, ao se virar com o que tem, demonstra uma “biopotência”, uma força capaz de confrontar as dinâmicas de controle neoliberal que buscam padronizar e enquadrar os corpos.

A improvisação se torna um ato de insubordinação contra a lógica que precariza os corpos diferentes, mobilizando uma força inumana desreguladora que converte a escassez em uma ferramenta para promover a inclusão. É a manifestação do que Pagni (2021) denomina o “ingovernável da deficiência”, que se recusa a ser conduzido por padrões preestabelecidos e

abre caminhos alternativos. Embora seja uma estratégia de resistência, a "gambiarra" ou improvisação também denuncia a falha sistêmica do Estado, que peca em promover cursos e deixa os profissionais "a Deus dará".

De uma perspectiva crítica, a inclusão baseada apenas na improvisação individual do professor, sem políticas públicas efetivas e investimentos, pode limitar a efetividade da inclusão (Mendes, 2017). Essa situação crítica a distância entre o discurso oficial e a realidade das escolas, onde a ausência de um projeto pedagógico que articula escola, trabalho e comunidade impede uma formação integral e contextualizada. A improvisação, embora heroica, torna-se um sintoma da manipulação da racionalidade rasteira das mesmas demandas de eficiência e de previsibilidade dos corpos que o sistema impõe à escola pública.

Ao aprofundar a análise dessa microssituação, pode-se realçar como a improvisação do Professor A não é apenas uma resposta prática à falta de recursos, mas um campo fértil para a produção de pensamento, revelando as tensões entre as forças de precarização e as potências de resistência e invenção no cotidiano da educação inclusiva no campo. Esta realidade reflete um período pós-2016 em que, após o rompimento institucional da democracia brasileira, com o *impeachment*, emergiu uma enunciação visando a combater as experiências e as teorias educativas voltadas para as diferenças e as políticas afirmativas de inclusão social, levando a uma vertiginosa desidratação dos recursos econômicos destinados à educação. Carvalho e Gallo (2020, p. 155) apontam que:

A falta de capital humano, seja nas normatizações corporais, estéticas, mentais, etc., ou a negação do direito a uma educação capaz de potencializar a singularidade de suas existências, denuncia que a escola está sendo entregue à manipulação da racionalidade rasteira das mesmas demandas de eficiência e de previsibilidade dos corpos.

Essa realidade está presente em muitas escolas públicas, especialmente nas do campo, conforme apontado por Caldas (2021). A falta de materiais adequados, somada à ausência de formações específicas, coloca o professor diante da necessidade de adaptar atividades de forma improvisada, o que pode limitar a efetividade da inclusão. Diante desse cenário, emerge a necessidade de repensar o próprio modelo educativo que estrutura as escolas rurais. As análises realizadas nesta pesquisa apontam que as limitações não se restringem à carência material, mas dizem respeito à ausência de um projeto pedagógico que articule escola, trabalho e comunidade em diálogo com a realidade dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância (PA) apresenta-se como uma possibilidade concreta de transformação.

Conforme Freitas (2021, p. 88), a PA é “um fenômeno educativo que nasce da luta campesina pelo direito à educação e do empoderamento desse grupo na construção do seu projeto educativo”. Ao alternar tempos e espaços formativos, ela estreita os vínculos entre escola, família e comunidade, propondo uma educação que se constrói a partir da vida cotidiana e das práticas sociais do território. Essa metodologia rompe com a lógica urbana e homogênea, pois reconhece o campo como espaço legítimo de produção de saberes e de emancipação.

Os princípios da alternância dialogam fortemente com as práticas relatadas pelos professores das escolas rurais analisadas nesta pesquisa. Ao improvisarem com os recursos locais, adaptarem conteúdos às condições concretas e envolverem as famílias e a comunidade em suas ações, esses docentes se aproximam, ainda que intuitivamente, do espírito da PA. Contudo, a ausência de políticas públicas que institucionalizem essa pedagogia mantém tais iniciativas restritas ao esforço individual e isolado.

Begnami (2019, p. 108) afirma que o movimento da Educação do Campo “reconhece e adota a Alternância como uma de suas metodologias de organização curricular e práticas pedagógicas”. No entanto, o autor adverte que, quando a alternância se limita a adaptar-se ao sistema capitalista, perde seu potencial emancipatório. Assim, sua implementação precisa estar vinculada a um projeto político que vise à formação crítica e à transformação das relações sociais no campo. A adoção dos fundamentos da PA nas escolas rurais poderia fortalecer a formação docente contextualizada, aproximando o conhecimento acadêmico das vivências comunitárias. Ao articular teoria e prática, tempos de escola e tempos de comunidade, a PA oferece um caminho para enfrentar a lacuna formativa e a distância entre os currículos oficiais e a realidade dos educadores rurais.

Além disso, a PA amplia a noção de espaço educativo. Freitas (2021, p. 92) destaca que, ao integrar tempo e espaço numa perspectiva educativa, a alternância se instala como um novo paradigma pedagógico, capaz de reconhecer as múltiplas dimensões da vida camponesa como lugares de aprendizagem. Essa visão é especialmente relevante diante da precariedade de infraestrutura observada nas escolas analisadas, pois transforma o território em ambiente formativo, ressignificando a carência material em potência educativa.

Por fim, Freitas (2021, p. 94) ressalta que a PA busca, “no trabalho produtivo, elementos para auxiliar os jovens a enfrentarem suas realidades de vida no campo”. Essa abordagem, ao integrar trabalho, educação e comunidade, propõe uma formação integral e inclusiva, coerente com as práticas de resistência e invenção observadas nas falas docentes. Nesse horizonte, a Pedagogia da Alternância não é apenas uma metodologia, mas um projeto político de formação

emancipatória⁸, que pode orientar as escolas rurais a superarem o modelo urbano excludente e a consolidarem uma educação enraizada na diferença, no pertencimento e na transformação social.

Essa observação dialoga com Vieira (2022, p. 239), que afirma que o processo de produção de subjetividade não é totalizante, pois existem brechas, espaços para resistências. A teorização crítica na educação e, conseqüentemente, na Educação Física, realiza justamente essa resistência, combatendo discursos de ordem e questionando os arranjos do poder. Isso significa que, mesmo em meio a discursos e estruturas que tendem a padronizar e limitar as ações pedagógicas, os professores conseguem criar espaços de invenção e transformação. As práticas relatadas, como observar atentamente cada aluno, improvisar com os materiais disponíveis e buscar formação por conta própria, mostram como a resistência docente se manifesta na prática cotidiana, desafiando a lógica homogênea da escola e abrindo espaço para reconhecer e valorizar as diferenças. Esse cenário reforça a importância de valorizar e fortalecer as práticas docentes que rompem com os modelos hegemônicos e operam a favor de uma educação mais justa, plural e inclusiva. Essas brechas, frequentemente abertas pela improvisação sensível, tornam-se momentos de transformação e invenção pedagógica.

As ideias apresentadas expressam a noção de que as pessoas com deficiência simbolizam o surgimento do que Pagni (2021) denomina de “ingovernável da deficiência”, uma forma de existência que desafia o controle e as lógicas impostas pela biopolítica neoliberal. Segundo o autor, o “ingovernável” se manifesta como uma força de resistência e insubordinação, uma recusa em ser conduzido segundo padrões preestabelecidos. Essa leitura se aproxima da atitude de professores que, mesmo diante das normas e limitações institucionais, criam percursos alternativos, revelando uma “biopotência” capaz de confrontar as dinâmicas de controle neoliberal. Ao propor práticas educativas que vão além do previsto, esses docentes mobilizam uma “força inumana desreguladora”, convertendo a potência de desordem em um instrumento para promover a inclusão.

Mesmo diante de tantas limitações, o Professor A destaca o acolhimento por parte dos colegas de turma como um ponto positivo recorrente: "Os alunos, todas as turmas sempre acolheram muito bem os meninos que precisaram da inclusão..." (Professor A).

⁸Formação Emancipatória se configura como libertadora, amorosa, humanizante e politicamente engajada com a causa dos oprimidos. Para Freire (2002, p. 16), esse conceito de educação aparece como condicionamento ético, no que chama de “ética universal do ser humano”. Tal condicionamento ético materializa-se na concretização de uma educação libertadora no sentido de que pode oportunizar condições, tanto para educandos quanto para educadores, de se assumirem como sujeitos de sua própria história e sujeitos edificadores de uma sociedade justa, equilibrada e igualitária, libertando-se assim, das amarras do determinismo histórico e das formas de opressão e exclusão sociais. (Mariani; Carvalho, p. 2410, 2009).

A forma espontânea com que os alunos demonstram aceitação reflete o que Pagni (2021) descreve como uma “comunhão múltipla e caótica” originada dos encontros entre os corpos que compartilham o espaço escolar. Nesses momentos de convivência, livres de controles rígidos impostos pela instituição, manifesta-se a dimensão “inumana desreguladora” associada à deficiência, possibilitando o surgimento de “devires clandestinos” e de novas “formas de subjetivação” que desafiam as tentativas de normatização do prazer e da própria existência.

Apesar das dificuldades enfrentadas, o professor B demonstra práticas de resistência importantes para a promoção da inclusão escolar. Ele relata: "eu optei por fazer uma pós nessa área [autismo]. Mas eu busquei isso, entendeu? E vejo que, às vezes, o Estado peca em promover cursos." Ao afirmar isso, evidencia a precarização da formação continuada ofertada pelo poder público e a necessidade de os professores buscarem, individualmente, alternativas para suprir lacunas institucionais. Essa busca por formação individualizada, que se contrapõe à inação estatal, alinha-se à premissa dos currículos críticos, que surgem do "anseio de ser uma alternativa às pedagogias tradicionais alinhadas com as visões dominantes de mundo e escola" (Vieira, 2022, p. 27). Ao assumir essa iniciativa, o professor B não apenas adquire conhecimento específico, mas também subverte a lógica da omissão estatal, criando ativamente novas possibilidades para a prática inclusiva e reafirmando o papel do docente como agente de transformação no contexto escolar.

Sua ação pode ser interpretada como um ato de "biopotência" que se levanta contra a lógica neoliberal que opera o sucateamento da educação pública, como apontam Carvalho e Gallo (2020, p. 154), e que, ao invés de oferecer suporte estrutural, empurra a responsabilidade da qualificação para a esfera individual do professor. Essa "busca individual", portanto, tensiona diretamente os macro-modelos de formação docente, ou a ausência deles, que deveriam ser garantidos pelo Estado, denunciando um sistema que precariza a existência dos corpos diferentes ao não prover as condições necessárias para uma educação verdadeiramente inclusiva. A omissão do Estado, segundo o professor, obriga os profissionais a "ficar muito a Deus dará nessa questão, tendo que buscar se virar e lidar com o que tem", reforçando a crítica à ausência de suporte efetivo para a prática pedagógica inclusiva. Ainda assim, mesmo em meio à falta de apoio estruturado, o professor B descreve estratégias de resistência ativa, como a adaptação sensível de suas práticas pedagógicas: "a primeira coisa que eu faço é tentar observar a criança. [...] Cada uma vem de um jeito e você tem que ter essa sensibilidade para incluí-la na turma".

Tal fala explicita a importância da escuta e da observação atenta como formas de respeitar a singularidade de cada aluno. Essa prática, ao reconhecer e valorizar a individualidade, encarna as 'potências da diferença' (Carvalho; Gallo, 2020, p. 146) mencionadas anteriormente, permitindo que as particularidades de cada estudante se manifestem e se tornem base para a invenção pedagógica. Em vez de se submeter a um modelo preestabelecido, o professor B, através dessa sensibilidade, abre 'linhas de fuga' dos modos hegemônicos de ensinar (Bonetto; Vieira, 2023, p. 144), criando percursos alternativos que promovem outras formas de existir e aprender.

Essa perspectiva distancia-se das chamadas “visões acríticas tecnicistas complexificadas” que, apesar de apresentarem certa sofisticação teórica, tiveram impacto limitado na transformação do cotidiano escolar e acabaram por reforçar a construção de um sujeito objetificado um “indivíduo dócil, submisso ao trabalho e às normas sociais” (Vieira, 2022, p. 81).

O professor também aponta as limitações das políticas públicas no campo da inclusão escolar, denunciando que "a realidade que o Estado divulga não acontece para 99% das escolas. Políticas públicas efetivas de investimento mudariam o patamar da inclusão." (Professor B). Essa crítica revela a distância entre o discurso oficial e a realidade vivida nas escolas, apontando a urgência de medidas que realmente democratizem o acesso e a participação de todos os estudantes, respeitando suas diferenças, em vez de reproduzir, como aponta Vieira (2022, p. 168), "políticas identitárias" que podem "negligenciar os efeitos do capitalismo nas produções sociais”.

Por outro lado, o professor B também reconhece e valoriza as potências da diferença no contexto escolar. Ao afirmar que "é como se a criança descobrisse um mundo novo quando é bem aceita pelos colegas", destaca o poder transformador da inclusão no fortalecimento das identidades e na ampliação dos horizontes sociais dos alunos com deficiência. Ele reforça essa visão ao observar que "se ele for bem aceito, ele vai ter uma evolução muito grande como cidadão, como pessoa que se sente incluída no grupo", compreendendo a inclusão como motor de desenvolvimento humano integral. Essa perspectiva, como destaca Vieira (2022, p. 197), dialoga com a proposta de "formar identidades sensíveis às paisagens culturais mais amplas marcadas por desigualdade, injustiça, sofrimento e miséria”. O Professor B também celebra mudanças nas novas gerações, dizendo que "hoje eu vejo os alunos com uma condição melhor de receber esses colegas, muito mais do que há vinte anos atrás", o que demonstra avanços nas práticas escolares de convivência com a diferença.

Por fim, compartilha um exemplo tocante do potencial emancipador da inclusão, relatando que "vencer pequenos obstáculos, como saltar entre bambolês, destravou muita coisa para ela, inclusive o medo de se mover e de cair", em referência ao caso da aluna Isabela.

Essa microssituação, a cena de Isabela superando o medo e movimentando-se entre os bambolês, transcende a mera descrição de uma atividade adaptada; ela se configura como um poderoso ato de resistência em face de um corpo que, muitas vezes, é disciplinado por normas e expectativas. Sob uma ótica foucaultiana, esse momento pode ser interpretado como uma brecha na biopolítica que tende a normalizar e enquadrar os corpos, especialmente aqueles considerados "diferentes". A ação de Isabela e a prática do professor demonstram como o corpo, longe de ser apenas um objeto passivo, pode ser um agente de potencialidade, expressando sua diferença ética e ressignificando seu lugar no espaço escolar. Aqui, a diferença deixa de ser apenas um limite a ser superado e passa a ser reconhecida como fonte de aprendizagens singulares e um convite à invenção pedagógica. alinhando-se à ideia de que o que interessa não é o que se apresenta, mas o seu potencial criativo.

Em última instância, o que realmente importa é reconhecer o caráter transitório tanto do conhecimento quanto da própria vida. A vivência de superação da aluna expressa concretamente a ideia de resistência e a força da diferença, reafirmando a escola como um espaço de transformação e criação de potências, pois “o professor coloca fogo nas certezas, no lugar comum, na repetição despotencializada” (Vieira, 2022, p. 275).

Ao analisar essas falas, observa-se que os professores, mesmo diante da precariedade e da ausência de políticas consistentes, criam estratégias pedagógicas inovadoras que resistem à homogeneização e reafirmam o papel da escola do campo como espaço de transformação e emancipação, promovendo um diálogo constante entre as vivências e as perspectivas teóricas da inclusão. Assim, esta subseção atende ao objetivo da pesquisa de propor diretrizes para o fortalecimento da inclusão, ao evidenciar que a resistência pedagógica dos professores que criam estratégias pedagógicas inovadoras que resistem à homogeneização e reafirmam o papel da escola do campo como espaço de transformação e emancipação é fundamental para o fortalecimento da educação inclusiva.

8. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional oriundo desta pesquisa será elaborado no formato de *e-book*, tendo como objetivo central a socialização dos resultados e das reflexões desenvolvidas ao longo do estudo realizado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. A obra será fundamentada nas análises teóricas e empíricas acerca da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas rurais, vinculadas a uma Superintendência Regional de Minas Gerais.

A proposta do *e-book* é disponibilizar, em linguagem acessível e didaticamente estruturada, subsídios que colaborem para o fortalecimento de uma prática pedagógica inclusiva, contextualizada às realidades escolares rurais e comprometida com a valorização da diversidade. Trata-se de um material direcionado prioritariamente aos professores da Educação Básica, especialmente os docentes de Educação Física, que atuam em contextos escolares marcados por desigualdades históricas, sociais, territoriais e culturais.

O conteúdo do *e-book* refletirá as discussões desenvolvidas na dissertação, abordando os seguintes eixos: concepções de corpo e currículo a partir de uma perspectiva crítica e pós-crítica; as especificidades da Educação do Campo e seus desafios para a inclusão; as estratégias metodológicas adotadas pelos professores de Educação Física frente à diversidade de seus estudantes; e os obstáculos institucionais que impactam a efetivação do direito à educação para todos. Além disso, serão apresentadas práticas pedagógicas de resistência que emergem no cotidiano escolar, sinalizando caminhos possíveis para a transformação das aulas de Educação Física em espaços de acolhimento, participação e pertencimento. Salienta-se que a estrutura do *e-book* foi pensada para garantir a distinção clara entre os fundamentos teóricos, abordados inicialmente, e as aplicações práticas, detalhadas em capítulos posteriores, assegurando maior compreensão e orientações concretas para os profissionais da Educação Física.

O *e-book* será também um instrumento de formação continuada, propondo reflexões e sugestões metodológicas para uma atuação mais crítica e sensível à diferença. Sua estruturação dialogará com os princípios da pesquisa-formação, incorporando elementos do campo da Educação Inclusiva, da Educação do Campo e das teorias curriculares pós-críticas, conforme mobilizados ao longo da pesquisa.

Por fim, a publicação será organizada em formato digital e de livre acesso, com potencial de circular entre instituições escolares, universidades, redes de formação docente e demais interessados na temática da Educação Física escolar inclusiva no campo. Dessa forma, o *e-book*

busca cumprir a função social do mestrado profissional, contribuindo para a qualificação das práticas educativas e para a construção de uma escola pública mais democrática, plural e justa.

Quadro 6 - Este e-book estruturalmente se organizará da seguinte forma:

Seção do e-book	Objetivo e conteúdo abordado
INTRODUÇÃO	Apresentar o tema central do e-book, contextualizando a Educação Física inclusiva nas escolas rurais, destacando os desafios estruturais, pedagógicos e políticos enfrentados, bem como a relevância da formação docente e das práticas de valorização da diferença.
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA POR INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	Analisar o papel histórico da Educação do Campo como movimento de resistência e afirmação de identidades, discutindo as desigualdades territoriais, o fechamento de escolas rurais e as contradições do agronegócio frente à educação emancipadora.
1.1 Identidade rural e saberes sociais	Valorizar os modos de vida e os saberes camponeses, apresentando as lutas por reconhecimento cultural e educacional, e discutindo a importância da escola como espaço de construção da cidadania e da dignidade social.
1.2 Educação do Campo e pedagogia da resistência	Apresentar as contribuições dos movimentos sociais e da Pedagogia da Alternância como instrumentos de formação humana, resistência política e valorização das comunidades camponesas.
2. EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO: EVOLUÇÃO, CORPO E DIFERENÇA	Discutir a trajetória histórica da Educação Física da modernidade à

	contemporaneidade, relacionando-a às concepções de corpo, currículo e inclusão, e evidenciando o papel das teorias críticas e pós-críticas no enfrentamento das desigualdades.
2.1 Educação Física e inclusão no contexto rural	Analisar os desafios e possibilidades da prática docente nas escolas rurais, discutindo o papel da Educação Física na promoção da equidade e no combate à exclusão com contribuições nos dispositivos legais fundamentais (LBI e PNEEI).
3. A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RURAIS	Refletir sobre o perfil profissional, a formação inicial e continuada dos professores, destacando os desafios cotidianos da prática docente e o compromisso com a inclusão e a diversidade.
3.1 Formação e práticas docentes	Apresentar os resultados da pesquisa sobre formação e atuação dos professores de Educação Física, destacando experiências inclusivas e estratégias pedagógicas desenvolvidas.
3.2 Infraestrutura, políticas públicas e apoio institucional	Discutir as limitações materiais e institucionais das escolas rurais, relacionando-as às políticas públicas de inclusão e à necessidade de maior suporte técnico e pedagógico.
4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Sistematizar as práticas docentes identificadas na pesquisa que favorecem a participação de alunos com deficiência, com ênfase na adaptação de atividades, no diálogo com a realidade local e na

	valorização das potencialidades individuais.
4.1 Práticas de resistência e valorização da diferença	Evidenciar experiências que rompem com modelos normativos e transformam a Educação Física em um espaço de empoderamento, pertencimento e produção de subjetividades críticas.
5. PROPOSTAS DE FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO	Apresentar diretrizes pedagógicas e institucionais voltadas à formação continuada dos docentes e à consolidação de práticas inclusivas nas escolas rurais, articulando políticas públicas, infraestrutura e saberes locais.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Retomar os principais resultados e reflexões do e-book, reafirmando a Educação Física inclusiva como espaço de resistência, emancipação e reconhecimento das diversidades do campo.
REFERÊNCIAS	Listar as principais obras e autores que fundamentam o e-book.

Fonte: Elaboração própria

As escolas rurais enfrentaram dificuldades estruturais severas, agravadas pela precariedade no acesso à tecnologia, pela escassez de formação continuada dos docentes em temáticas inclusivas e pela descontinuidade das políticas de suporte às populações vulnerabilizadas. Nesse cenário, a Educação Física, como componente curricular, assumiu um papel estratégico, tanto por seu potencial de acolhimento e valorização da diversidade corporal quanto por sua capacidade de promover a socialização, o pertencimento e o reconhecimento da diferença.

O *e-book*, portanto, será estruturado com o intuito de colaborar com os profissionais da Educação Física na construção de uma prática pedagógica que reconheça as singularidades dos sujeitos do campo, respeite os ritmos e modos de vida camponeses, e promova, de forma

intencional e crítica, a inclusão de alunos com deficiência. O conteúdo abordará, entre outros pontos, o papel da Educação Física na identidade de sujeitos autônomos e críticos; os desafios da inclusão escolar em territórios rurais; as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes participantes da pesquisa; as barreiras institucionais ainda persistentes; e as potências das práticas de resistência que emergem nas escolas rurais.

Sua publicação digital e de acesso aberto buscará alcançar professores, gestores escolares, formadores e demais interessados na construção de uma escola pública mais democrática, inclusiva e atenta às especificidades dos territórios rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

As análises e reflexões desenvolvidas neste estudo, aliadas aos resultados obtidos, permitiram compreender que a Educação Física nas escolas rurais se configura como um espaço de tensões, disputas e, simultaneamente, de amplas possibilidades para a inclusão de alunos com deficiência. Investigando as percepções, desafios e estratégias adotadas pelos professores, à luz de um arcabouço teórico que articula os conceitos de corpo, diferença, biopolítica e resistência, evidenciou-se que, apesar dos avanços nas políticas públicas e legislações orientadoras, desafios concretos persistem no cotidiano escolar.

A análise qualitativa dos dados, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e questionários, revelou categorias essenciais, como a formação e preparação para a inclusão, a infraestrutura escolar, a influência das políticas públicas e o apoio institucional, as práticas pedagógicas inclusivas, os impactos da inclusão, as práticas de resistência e as potências da diferença. Constatou-se que, ainda que os docentes enfrentem adversidades como as limitações estruturais das instituições, a precariedade de recursos materiais e a insuficiência de formação continuada específica, emergem práticas pedagógicas inovadoras e estratégias de resistência que tensionam modelos tradicionais, visando à participação plena e ao protagonismo destes estudantes.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialogou com referenciais críticos e pós-críticos, iluminando a compreensão de que a inclusão não se resume a uma adaptação técnica das aulas, mas deve ser concebida como um princípio político-pedagógico que desafia a lógica homogeneizadora historicamente presente na escola. Nesse sentido, a Educação Física se revela como um campo de resistência e afirmação de identidades, ao valorizar os corpos em suas diferenças e promover experiências que transcendem o paradigma biomédico e normativo do movimento, conforme a perspectiva de um currículo cultural e de uma "Educação Física menor". As principais conquistas do estudo incluem a demonstração de que a inclusão nas aulas de Educação Física em contexto rural vai além do mero acesso, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, na sensibilização dos docentes e na reestruturação das condições materiais e institucionais. A articulação entre episódios empíricos e o referencial teórico mostrou-se fundamental para compreender como conceitos de disciplina, poder e resistência se materializam no fazer pedagógico e nas estratégias de superação de barreiras.

A pesquisa contribui, assim, para o avanço da discussão sobre a valorização da diferença e a necessidade de uma formação continuada qualificada que capacite os professores para lidar com a diversidade. A relação entre os fatos verificados e a teoria adotada foi enriquecedora,

permitindo interpretar as práticas docentes como movimentos inseridos em contextos de poder e resistência, evidenciando o campo de disputa entre normatividade e diferenças.

Contudo, reconhecem-se limitações neste trabalho, como o número reduzido de participantes e o recorte geográfico restrito, o que pode restringir a generalização estatística dos achados, embora o foco qualitativo tenha sido a compreensão aprofundada de um contexto específico. A dependência majoritária de relatos e observações também pode limitar a percepção holística das condições sociopolíticas mais amplas que permeiam as políticas públicas e o sistema educacional rural.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da inclusão escolar em práticas da Educação Física escolar demanda não apenas o fortalecimento de políticas educacionais orientadas por princípios de justiça social, mas também a ampliação de investimentos em formação docente e infraestrutura, aliados à construção coletiva de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e às singularidades dos sujeitos. A Educação Física inclusiva deve ser compreendida como uma prática político-pedagógica comprometida com a justiça social, protagonizada por professores engajados na construção de uma escola pública verdadeiramente democrática, equitativa e plural.

Para futuros trabalhos, sugere-se ampliar o horizonte geográfico da pesquisa, incorporar metodologias participativas que envolvam diretamente alunos com deficiência e suas famílias, investigar programas de formação continuada que promovam o diálogo entre teoria e prática, e desenvolver e avaliar materiais e recursos educacionais específicos para a Educação Física inclusiva no campo. Espera-se que este estudo contribua para o debate acadêmico e para a prática docente, subsidiando novas investigações e inspirando a construção de práticas pedagógicas que tornem a escola um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos Roberto Lpphaus. **Educação Física Adaptada: onde está você.** Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A experiência das lutas e as conquistas no âmbito das Políticas Públicas para a Educação do Campo - uma entrevista de Miguel G. Arroyo para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 4, p. 142-144, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 01/10/2024.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**, 2019. 402f. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; DE OLIVEIRA BORGES, Clayton Cesar. Currículos de Educação Física: (re) montagem a partir de fragmentos historiográficos. **Educação em Foco**, v. 26, n. 49, 2023.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Deleuze-Guattari e a Educação Física.** Belém, Editora RFB, 2023.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n. 48, Agosto, 1999.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 01/10/2024.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

CALDART, Roseli Salete et al. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. **Por uma Educação do Campo**, v. 5, p. 147-160, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDAS, Reinaldo Dias. **A aplicabilidade da educação inclusiva nas aulas de educação física no município de Ananindeua- Pará**: Um estudo das dificuldades, entendimentos e atitudes dos professores de educação física e educação especial, frente aos desafios do processo de inclusão de alunos com deficiência física. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e desporto- Lisboa, 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**. V. 16, n. 1, p. 146-160 (2020) - Parte Especial- Artigos.

CASSANI, Juliana Martins; FERREIRA, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Projetos de formação humana eugenista e higienista: prescrições para a Educação Física em periódicos (1932-1960). **Educação em Revista**, v. 36, p. e218568, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus Editora, 2016.

CAUME, David José. Agricultura familiar e agronegócio: falsas antinomias. **REDES: Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 14, n. 1, p. 26-44, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério: 2º grau. Série Formação do Professor).

DA SILVA, Edivaldo Alves. A política nacional de educação e a garantia da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 6, p. e8505-e8505, 2025.

DANTAS, Mayê Guedes; DANTAS, Fátima Lúcia Carrera Guedes; DA SILVA CORREIA, Mesaque. Por uma educação física crítica no ensino médio em Macapá. **Periferia**, v. 8, n. 2, p. 92-107, 2016.

ESCOLA ESTADUAL PINHOTIBA. **Projeto Político-Pedagógico**. Muriaé: Escola Estadual Pinhotiba, 2024.

ESCOLA ESTADUAL CORONEL FRANCISCO GOMES CAMPOS. **Projeto Político-Pedagógico**. Muriaé: Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos, 2022.

FREITAS, Érica Fernanda Justino de. **Movimento das representações sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/544a2391-4c50-4035-ae8c-62c0ca0a58c5>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.11, n.2, p.58-69, jul/dez.2012.

FOUCAULT, Michel. **Les techniques de soi**. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Quarto/Gallimard, 2001a. p. 1602-1632.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALVÃO, Maely Amaro dos Santos. **Educação Rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM**. UFAM, 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3211/1/Dissertacao-maely%20Amaro%20dos%20Santos%20Galvao.pdf>

GEREZ, Alessandra Galve; DAVID, Patrícia Aparecida. Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da Educação Física escolar: de onde viemos e para onde vamos? **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere e outros escritos**: Escolma. Edición 1, série.34 Clásicos do pensamento universal Universidade de Santiago de Compostela, fundación bbva. 2022. Disponível em: https://libros.usc.gal/index.php?id_product=858&controller=product

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S, p. 123-144, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP): Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 23/02/25.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.

KOLLING, Edgar Jorge et al. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1998.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2004

LAPORTA, Beatriz. Descartes e uma possível política: a análise do homem da experiência. **Cadernos e Spinosanos**, São Paulo, n. 44, p. 177-198, jan.-jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, 2004.

LIMA, Francisco Santana de. Vigiar e Punir: uma perspectiva acerca da dignidade da pessoa humana. **Revista Cacto**, v. 2, n. 2, 2022.

LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Cultura e Educação Física: uma relação com os Estudos Culturais**. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

MACHADO, Roseli Belmonte. Diferença e Inclusão: reflexões sobre a docência e a formação em Educação Física. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 1, n. 3, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v.10 n. 2, p. 37-46, Jan./Jun.2017.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: **Congresso Nacional De Educação E Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia**. 2009.

MARQUES, Helena Araújo; RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. Percurso histórico da educação especial no brasil: importância das Políticas Públicas Educacionais para a Inclusão Escolar. **Communitas**, v. 9, n. 21, p. e8010-e8010, 2025.

MATTOS, Lavínia Neves dos Santos. **Identidade e inclusão em contexto de formação inicial**

do futuro professor de línguas. UFBA- Instituto de Letras e Programa de Pós-Graduação em língua e Cultura. Salvador, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia, NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física.** São Paulo, FEUSP, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física. **Dialogia**, p. 195-206, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Currículo cultural da Educação Física e a perspectiva rizomática do conhecimento. **Dialogia**, São Paulo n. 51, p.1-19 e27728-e27728, set/dez 2024.

NETO, Alfredo Veiga; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educ.Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

PAGNI, Pedro Ângelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 255-272, 2017.

PAGNI, Pedro Ângelo. Ingovernável da deficiência, sua radicalidade ontológica e seus devires clandestinos na educação e na filosofia. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v.7, n.2. p. 157-178, jul./dez, 2021.

PEREIRA, Jéssica Urrutia; DA SILVA LEITZKE, Angélica Teixeira; DA SILVA ILHA, Franciele Roos. Perspectivas pós-críticas na Educação Física: articulações possíveis às metodologias ativas de ensino. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1 15, e22777-e22777, 2023.

PINTO, Fábio Coelho; DA SILVA, Jozinelma Corrêa; DO SOCORRO DOS SANTOS MAGNO, Cristiane. O atendimento educacional especializado e a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas do campo. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 17, n. 1, p. 1-17, 2025.

POMUCHENQ, Felipe Junior Maurício; LOCATELLI, Andrea Brandão; PIZETTA, Adelar João. A integração de saberes no currículo da Educação do Campo: a experiência de uma escola família agrícola. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v.31, n. 1, p. 1-28, jan./mar. 2024.

REIS, Maurício de Novais; MURTA, Geraldo José. Educação do Campo: discussões sobre cultura, currículo e políticas. **Revista Espaço Acadêmico**, n.198.Nov/2017. Ano XVII.

RESOLUÇÃO SEE Nº 4.256/2020. Disponível em: <https://www.diaadianaescola.com.br/wp->

content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20_-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf. Acesso em 23/02/25.

RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. **Professoras da Amazônia Acreana: trabalho docente e condições de vida de mulheres que lecionam no meio rural de Feijó, AC.** 2022. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v.18, n.51.out/dez.2017.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. **As propostas curriculares da Educação Física: colocando “os pingos nos is.** Vitória, Conbrace, 2015.

SANTOS, Antônio Nacílio Souza dos *et.al.* Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. **Revista Caderno Pedagógico – Studies** Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.13, p. 01-30. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Aparecida Raimunda. **A Educação Inclusiva e seus desafios.** Disponível em: <https://uab.ifsuldeminas.edu.br/login/index.php>. Acesso em 23/02/25.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias.** Autores Associados, 2017.

SOUZA, Bárbara Ceotto; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A formação de professores para a diferença: um estudo sobre os cursos de licenciatura da UNICAMP e suas implicações em educação inclusiva.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=A+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+PROFESSORES+PARA+A+DIFEREN%C3%87A:+UM+ESTUDO+SOBRE+OS+CURSOS+DE+LICENCIATURA+DA+UNICAMP+E+SUAS+IMPLICA%C3%87%C3%95ES+EM+EDUCA%C3%87%C3%83O+INCLUSIVA>. Acesso em: 23 fev. 2025.

TEIXEIRA, Amanda Machado. **Atendimento Educacional Especializado - 1. ed.** Curitiba [PR] IESDE, 2023.

VARGAS, Cláudio Pellini. **Teoria e política curricular da Educação Física: a conformação dos Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós Graduação em Educação. Doutorado em Educação- 2017

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p. 97-109, 2012.

VIDA, Ivo Guilherme. **As abordagens de ensino na educação (física) física infantil: contribuições para professores na perspectiva crítico-emancipatória considerando a sustentabilidade.** Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação física menor**. 1.ed. – Jundiaí- SP. Editora Paco, 2022.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; BONETTO, Pedro Xavier Russo; BORGES, Clayton César de Oliveira. O conceito de currículo pós-crítico na Educação Física: uma análise geofilosófica. **Educação em Revista**, v. 40, p. e40342, 2024.

VILAS BOAS, Lucas Guedes. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. O desafio Ambiental. **Revista GeoNordeste**, n.1, p. 192-197, 2014.

VILAS BOAS, Lucas Guedes. Diferenças e semelhanças entre a agricultura familiar e a agricultura camponesa. **Geografia em Questão**, v. 15, n. 01, 2022.

VILAS BOAS, Lucas Guedes; MOURÃO-JÚNIOR, Carlos Alberto. Dualidade Corpo/Alma E A Exploração Do Trabalho No Modo De Produção Capitalista/Duality Body/Soul And Labor Exploitation In The Capitalist Production Mode. **Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)**, v. 13, n. 1, p. 236-264, 2015.

WSZOLEK, Leandro et al. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação física: planejamento e desenvolvimento de intervenções numa APAE**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Irati, 2023.

ZOBOLI, Fábio. **A episteme de cisão corpo/mente: as práxis da educação física como foco de análise**. Salvador, 2007.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



Questionário Semiestruturado para Professores de Educação Física

Objetivo: Investigar práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e percepções dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas rurais.

Seção 1: Informações Gerais

1. Nome (opcional): _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não responder
4. Formação Acadêmica:
 - () Licenciatura em Educação Física
 - () Bacharelado em Educação Física
 - () Pós-graduação (Especificar: _____)
 - () Outra
5. Tempo de atuação como professor de Educação Física: _____ anos
6. Escola em que atua: () Urbana () Rural

Seção 2: Experiência com Inclusão

7. Você já trabalhou com alunos com deficiência? () Sim () Não
 Se sim, indique o tipo de deficiência atendida:
 - () Física
 - () Intelectual
 - () Sensorial
 - () Outras: _____
8. Recebeu formação específica para lidar com alunos com deficiência?
 - () Sim
 - () Não
 - () Em partes (especificar): _____

Seção 3: Estratégias Metodológicas

9. Quais práticas pedagógicas você utiliza para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? (Explique brevemente)
10. Como você adapta atividades físicas para atender às necessidades desses alunos?
11. Cite até três práticas lúdico-pedagógicas esportivas que, em sua percepção, são mais eficazes na inclusão.

Seção 4: Percepções sobre Inclusão

12. Como você avalia a aceitação social dos alunos com deficiência na comunidade escolar?

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

Justifique sua resposta: _____

13. Quais são os principais desafios que você enfrenta na inclusão de alunos com deficiência?
14. Você acredita que a escola oferece recursos adequados para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência? Explique sua resposta.

Seção 5: Reflexões sobre Políticas e Formação Continuada

15. Existem formações continuadas específicas para atuar com inclusão na Educação Física em sua região?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Não sei informar
16. O que você acredita que poderia ser melhorado para favorecer a inclusão nas aulas de Educação Física?
17. Cite até três vantagens e três desvantagens que os alunos com deficiência têm em participar das aulas de Educação Física Escolar.
18. Você se considera preparado para atuar na educação inclusiva ou acredita que necessita de formações adicionais para esse fim? Esboce um breve relato.

RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES



Questionário Semiestruturado para Professores de Educação Física

Objetivo: Investigar práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e percepções dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas rurais.

Seção 1: Informações Gerais

1. Nome (opcional): Leonardo Zacarias Braga Ciuldin
2. Idade: 29
3. Sexo: () Feminino (X) Masculino () Prefiro não responder
4. Formação Acadêmica:
 - (X) Licenciatura em Educação Física
 - () Bacharelado em Educação Física
 - () Pós-graduação (Especificar: _____)
 - () outra
5. Tempo de atuação como professor de Educação Física: 3 anos
6. Escola em que atua: () Urbana (X) Rural

Seção 2: Experiência com Inclusão

7. Você já trabalhou com alunos com deficiência? (X) Sim () Não
 Se sim, indique o tipo de deficiência atendida:
 - (X) Física
 - () Intelectual
 - () Sensorial
 - () Outras: _____
8. Recebeu formação específica para lidar com alunos com deficiência?
 - () Sim
 - (X) Não
 - () Em partes (especificar): _____

Seção 3: Estratégias Metodológicas

9. Quais práticas pedagógicas você utiliza para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? (Explique brevemente)

Colocando todos os alunos na mesma vivência do aluno deficiente, para que todos tenham a mesma sensação do colega.

10. Como você adapta atividades físicas para atender às necessidades desses alunos?

Atividades sem intensidade, procurando sempre brincadeiras em rodas e atividades mais paradas.

11. Cite até três práticas lúdico-pedagógicas esportivas que, em sua percepção, são mais eficazes na inclusão.

Brincadeiras em roda onde todos podem participar coletivamente.

Atividades com materiais alternativos.

Voleibol sentado.

Seção 4: Percepções sobre Inclusão

12. Como você avalia a aceitação social dos alunos com deficiência na comunidade escolar?

☐ Muito boa

☐ Boa

☒ Regular

☐ Ruim

Justifique sua resposta: Percebo que os alunos com deficiência são bem aceitos pelos colegas, mas ainda há dificuldade na elaboração de algumas atividades que os demais alunos acham lentas e chatas, pois são atividades de baixa intensidade e que exigem menos movimentação.

13. Quais são os principais desafios que você enfrenta na inclusão de alunos com deficiência?

Falta de espaço e material.

14. Você acredita que a escola oferece recursos adequados para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência?

Não. Poucas escolas oferecem os recursos adequados para os alunos.

Seção 5: Reflexões sobre Políticas e Formação Continuada

15. Existem formações continuadas específicas para atuar com inclusão na Educação Física em sua região?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☒ Não sei informar

16. O que você acredita que poderia ser melhorado para favorecer a inclusão nas aulas de Educação Física?

Melhorar os espaços e mais opções de materiais para ser trabalhado com os alunos

17. Cite até três vantagens e três desvantagens que os alunos com deficiência têm em participar das aulas de Educação Física Escolar.

Vantagens:

Participação com colegas

Satisfação do aluno em estar junto com os colegas

Ficar mais ativo com a turma

Desvantagens;

Se sente excluído

Fica pouco participativo com a turma

Tem dificuldades para acompanhar a turma

18. Você se considera preparado para atuar na educação inclusiva ou acredita que necessita de formações adicionais para esse fim? Esboce um breve relato.

Acredito que necessito de formação adequada, pois encontro muitas dificuldades nas aulas de inclusão.



Questionário Semiestruturado para Professores de Educação Física

Objetivo: Investigar práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e percepções dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas rurais.

Seção 1: Informações Gerais

1. Nome (opcional): Hudson Boldrini de Moraes
2. Idade: 41
3. Sexo: () Feminino (x) Masculino () Prefiro não responder
4. Formação Acadêmica:
 - (x) Licenciatura em Educação Física
 - () Bacharelado em Educação Física
 - (x) Pós-graduação (Especificar: Fisiologia do exercício e grupos especiais)
 - () outra
5. Tempo de atuação como professor de Educação Física: 21 anos
6. Escola em que atua: () Urbana (x) Rural

Seção 2: Experiência com Inclusão

7. Você já trabalhou com alunos com deficiência? (x) Sim () Não
 Se sim, indique o tipo de deficiência atendida:
 - (x) Física
 - (x) Intelectual
 - (x) Sensorial
 - () Outras: _____
8. Recebeu formação específica para lidar com alunos com deficiência?
 - () Sim
 - (x) Não
 - () Em partes (especificar): _____

Seção 3: Estratégias Metodológicas

9. Quais práticas pedagógicas você utiliza para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? (Explique brevemente)

Adaptar as atividades, valorizar as habilidades já desenvolvidas por esses alunos, sensibilização e diversificação.

10. Como você adapta atividades físicas para atender às necessidades desses alunos?

Normalmente considerando as capacidades motoras e sensoriais dos mesmos.

11. Cite até três práticas lúdico-pedagógicas esportivas que, em sua percepção, são mais eficazes na inclusão.

jogos cooperativos adaptados, esportes adaptados e jogos sensoriais.

Seção 4: Percepções sobre Inclusão

12. Como você avalia a aceitação social dos alunos com deficiência na comunidade escolar?

☐ Muito boa

☒ Boa

☐ Regular

☐ Ruim

Justifique sua resposta: acredito que há uma melhor e maior aceitação e compreensão por maior parte dos colegas de classe nos dias atuais.

13. Quais são os principais desafios que você enfrenta na inclusão de alunos com deficiência?

A falta de investimento do estado na capacitação dos professores de educação física especificamente, apesar do professor de apoio vejo a parte da disciplina deixada de lado, muitas vezes a falta de um espaço físico adequado, este inclusive para a gama geral de alunos.

14. Você acredita que a escola oferece recursos adequados para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência? Explique sua resposta.

Não, a maioria das escolas não fornecem recursos adequados para garantir a acessibilidade desses alunos.

Seção 5: Reflexões sobre Políticas e Formação Continuada

15. Existem formações continuadas específicas para atuar com inclusão na Educação Física em sua região?

☐ Sim

☐ Não

☒ Não sei informar

16. O que você acredita que poderia ser melhorado para favorecer a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar?

O estado assumir seu papel como responsável, fornecendo estrutura pedagógica, e física recursos didáticos e materiais além de capacitar adequadamente os professores da rede, apresentando assim ao menos a possibilidade de desenvolvimento adequado e eficaz no cotidiano das aulas e na inclusão dos alunos.

17. Cite até três vantagens e três desvantagens que os alunos com deficiência têm em participar das aulas de Educação Física Escolar.

Desenvolver a cooperação entre os alunos, integração social, desenvolvimento da autoconfiança.

Falta de capacitação dos professores, infraestrutura inadequada e atitudes negativas e preconceito de alguns.

18. Você se considera preparado para atuar na educação inclusiva ou acredita que necessita de formações adicionais para esse fim? Esboce um breve relato.

Eu me sinto um pouco mais experiente e conhecedor de alguns casos pela prática ao longo dos anos, mas dizer que me sinto preparado, realmente não me sinto, mas estou fazendo pós em Educação Física Escolar e TGD/TEA em busca de melhorar com a demanda atual de alunos que estamos recebendo nas escolas.

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Objetivo:

Investigar práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e percepções dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas rurais.

1. Informações Gerais

1. Poderia contar um pouco sobre sua formação acadêmica e experiência profissional.
2. Como foi sua trajetória até se tornar professor de Educação Física?
3. Você já trabalhou em escolas urbanas e rurais? Quais diferenças percebe em relação à inclusão nesses contextos?
4. Como avalia a infraestrutura da escola onde trabalha em relação ao ensino de Educação Física?

2. Experiência com Inclusão

5. Você já teve alunos com deficiência em suas turmas? Se sim, quais tipos de deficiência?
6. Como foi sua primeira experiência com um aluno com deficiência? Como se sentiu e como lidou com o desafio?
7. Quais foram as principais dificuldades que enfrentou ao incluir esses alunos nas atividades?

3. Formação e Apoio

8. Você já recebeu formação específica sobre inclusão na Educação Física? Se sim, poderia contar um pouco sobre essa experiência? Caso contrário, como busca informações e estratégias para lidar com esses alunos?
9. Há suporte da escola ou de outros profissionais (como terapeutas, psicólogos ou professores de apoio) para auxiliar no trabalho com alunos com deficiência?

4. Estratégias Metodológicas

10. Como você adapta suas atividades para garantir que os alunos com deficiência possam participar ativamente?
11. Poderia compartilhar um exemplo prático de uma atividade que você adaptou para incluir um aluno com deficiência?
12. Você percebe diferenças na participação e no engajamento dos alunos com deficiência dependendo do tipo de atividade proposta? Quais atividades costumam ser mais inclusivas?
13. Você acredita que a inclusão nas aulas de Educação Física melhora a aprendizagem de alunos com deficiência? Como percebe essas mudanças ao longo do tempo?

5. Percepções sobre Inclusão

14. Como os demais alunos interagem com os colegas com deficiência durante as aulas? Há colaboração ou resistência?
15. Você já presenciou situações de exclusão ou preconceito em suas aulas? Como lidou com isso?
16. Em sua percepção, a escola como um todo promove uma cultura inclusiva ou ainda há barreiras para a inclusão?

6. Desafios e Barreiras

17. Quais são os principais desafios que você enfrenta para garantir a inclusão nas aulas?
18. A escola disponibiliza materiais e equipamentos adequados para a prática da Educação Física inclusiva? Caso contrário, como você contorna essa limitação?
19. Você sente que há tempo suficiente para planejar e aplicar atividades inclusivas dentro da carga horária das aulas?

7. Reflexões sobre Políticas e Formação Continuada

20. Existem formações continuadas ou capacitações específicas para inclusão na Educação Física na sua região? Você já participou de alguma?
21. Se pudesse sugerir uma formação ou aperfeiçoamento profissional ideal sobre inclusão na Educação Física, quais temas acredita que deveriam ser abordados?
22. Que mudanças seriam necessárias para tornar a Educação Física escolar mais inclusiva?

8. Impactos da Inclusão

23. Você percebe mudanças no comportamento dos alunos com deficiência ao longo do tempo? Poderia dar um exemplo de algum caso marcante?

24. Poderia citar três vantagens e três desafios que os alunos com deficiência enfrentam ao participar das aulas de Educação Física?
25. De maneira geral, você se sente preparado para atuar na Educação Física inclusiva? O que ainda precisaria ser melhorado em sua formação ou no contexto escolar?
26. Há algo mais que gostaria de compartilhar sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

TRANSCRIÇÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Professor Leonardo da Escola Estadual Coronel Francisco Gomes Campos

Tópico 1- Informações gerais:

Questão 1

Poderia contar um pouco sobre sua formação acadêmica e experiência profissional?

Eu sou o professor Leonardo, licenciado em Educação Física, iniciei meus estudos no curso de Educação Física na FAMINAS, faculdade localizada na cidade de Muriaé, Minas Gerais, onde fiz até o quarto período de bacharelado. Peguei uma transferência para a UNIG de Itapiruna, estado do Rio, onde dei continuidade no curso, porém em licenciatura, porque na UNIG eu não tinha a opção de continuar no bacharel, eu teria que fazer a licenciatura e depois concluir o bacharel. E na UNIG eu concluí a licenciatura no final do ano de 2019 e como experiência profissional eu estou atuando na área há quatro anos, meu primeiro contrato foi em 2022, então assim, com pouca experiência ainda, mas já foi possível vivenciar alguns bons momentos aí dentro da área e alguns momentos difíceis também.

Questão 2

Como foi sua trajetória até se tornar professor de Educação Física?

Então, minha trajetória até me tornar um professor de Educação Física, eu estudei do pré até me formar no terceiro ano médio em escola pública, escola aqui do distrito de Itamuri, onde hoje eu tenho o prazer de estar trabalhando na escola onde eu me formei, tirei meu ensino médio. Após a conclusão do ensino médio, eu fiquei em médio mais ou menos um ano, definindo o que fazer e foi onde eu escolhi a Educação Física. No período do curso de Educação Física, foi bem corrido para mim, porque eu já trabalhava com os meus pais, então eu ficava no trabalho até as 5 da tarde e aí eu ia para casa para poder me arrumar, pegava a moto e ia para Murié. Às 18 horas eu pegava uma van e ia para Itapiruna, onde eu ficava em Itapiruna até umas 11 horas da noite e retornava para casa. E essa rotina era segunda a sexta, era bem cansativo durante a semana, mas graças a Deus eu cheguei até o final e concluí o curso e hoje estou atuando na área com muito amor e carinho para os meus alunos.

Questão 3

Você já trabalhou em escolas urbanas e rurais, quais diferenças percebe em relação à inclusão nesses contextos?

Então, durante esses 4 anos de atuação, eu só trabalhei em uma escola, que é a escola rural e nessa escola a inclusão tem sido bem trabalhada, pois os alunos que necessitam da inclusão têm sido bem acolhidos pelos profissionais da escola e pelos colegas de sala também.

Questão 4

Como avalia a infraestrutura da escola onde trabalha em relação ao ensino de educação física?

Então, a infraestrutura da escola está bem básica, tem o básico disponível para a gente trabalhar com os alunos. Precisa ainda de muita melhoria na infraestrutura e mais variedade de materiais também para trabalhar com os alunos. Na infraestrutura a gente tem ainda de rampa de acesso para chegar a quadra, que a gente não tem ainda, é só escada, onde dificulta um pouquinho o acesso dos meninos que é cadeirante para ter acesso à quadra.

Tópico 2, experiência com inclusão.

Questão 5

Você já teve alunos com deficiência em suas turmas? Se sim, quais tipos de deficiência?

Sim, nesses 4 anos trabalhando na área, todas as turmas teve pelo menos um aluno com deficiência, que necessitava de uma atenção melhor, que precisava da inclusão com os alunos para que eles conseguissem acompanhar a turma durante as aulas em relação ao tipo de deficiência. Quais os tipos de deficiência que você mais trabalhou? Teve alunos autistas, todas as turmas, e esse ano estou com uma aluna cadeirante.

Questão 6

Como foi sua primeira experiência com um aluno com deficiência? Como se sentiu e como lidou com o desafio?

Minha primeira experiência foi bem complicada, trabalhei as primeiras aulas com bastante medo, medo de como montar a aula, de como seria a reação do aluno da inclusão com a atividade, como os colegas de sala iriam se comportar também diante das atividades com o colega da inclusão, e pelo fato de ter que alterar as brincadeiras, que é muito importante para a participação deles, para mostrar aos demais colegas a verdadeira realidade do colega especial. Então, eu procuro sempre botar os alunos que não necessitam da adaptação ali, vivenciar a mesma situação que o colega da inclusão passa ali, para eles verem qual é o sentimento dele. Me senti bem, assim, despreparado para enfrentar as aulas, mas consegui me lidar ali com sabedoria, planejei minhas aulas do melhor horário possível para que seja interessante para os colegas da sala e para o aluno da inclusão também.

Questão 7

Quais foram as principais dificuldades que enfrentou ao incluir esses alunos nas atividades?

Então, as dificuldades que eu enfrentei foram bastantes, mas as que mais me pegou mesmo foi no controle dos alunos nas atividades, conseguindo colocá-los mais parados para conseguir desenvolver a atividade e manter o aluno especial ali focado e fazer ele ficar mais participativo nas atividades.

Tópico 3, Formação e Apoio.

Questão 8

Você já recebeu formação específica sobre inclusão na educação física? Se sim, poderia contar um pouco sobre essa experiência? Caso contrário, como busca informações e estratégias para lidar com esses alunos?

Então, eu nunca recebi nenhum tipo de formação específica da área e para mim trabalhar com os alunos, sim, eu tenho buscado informação através da internet, em vídeos, artigos, alguns livros também, para mim poder ir acompanhando e não ficar perdido durante essas aulas aí, para mim conseguir montar umas aulas bacana para ter a participação do aluno da inclusão, igual eu disse anteriormente, e os alunos, demais alunos também, ter o interesse em participar das atividades juntos com alunos da inclusão.

Questão 9

Há suporte da escola ou de outros profissionais como terapeutas, psicólogos ou professores de apoio para auxiliar no trabalho com alunos com deficiência?

Sim, todos os anos que eu trabalhei aqui, que eu tive alunos especiais, teve a presença de professores de apoio e, por sinal, auxilia e ajuda muito durante as aulas, para ajudar a controlar, ter mesmo o aluno do apoio, ajuda também com os outros alunos, porque dá um suporte maior para o aluno, ajuda o professor de educação física a dar mais atenção também, o aluno especial junto à turma, então sempre é de extrema importância, na minha opinião, a presença do professor de apoio durante as aulas de educação física.

Tópico 4, estratégias metodológicas.

Questão 10

Como você adapta suas atividades para garantir que os alunos com deficiência possam participar ativamente?

Então, isso aí eu sempre busco colocar os demais alunos na mesma vivência do aluno especial, então eu sempre adapto as atividades, procuro colocar eles mais calmos, em atividades mais tranquilas, com atividades de baixa intensidade, brincadeiras em rodas, eles mais assentados, mais calmos, para que eles possam vivenciar a situação do colega especial, assim

eles poderão se conscientizar mais e, com isso, aumentar o respeito entre eles, com os colegas de sala, respeitando o coleguinha especial.

Questão 11

Poderia compartilhar um exemplo prático de uma atividade que você adaptou para incluir um aluno com deficiência?

Sim, é uma atividade assim que eu gosto de trabalhar ela, eu sempre trabalho, é o vôlei assentado, eu divido as equipes, números iguais ali de colega, divido a quadra, ou uso uma corda, ou uma rede, para simular a rede ali, ou faço ela, faço ela, fugir uma palavra agora, mas é, vou colocar uma palavra aqui, esqueci, mas é, coloco eles divididos ali e o objetivo não é jogar igual o vôlei mesmo, eles podem segurar a bola e vai passando de um colega para o outro e passa para o outro lado da quadra.

Questão 12

Você percebe diferenças na participação e engajamento dos alunos com deficiência dependendo do tipo de atividade proposta? Quais atividades costumam ser mais inclusivas?

Sim, é bastante notável a diferença nos alunos, quando eles conseguem participar ativamente com os colegas, eles se sentem bem, se interagem bem, tem um desenvolvimento melhor, faz toda diferença a atividade que mais trabalha inclusão, é sempre uma atividade que o aluno especial vai se sentir bem com os colegas, então se ele estiver participando bem, estiver acompanhando bem a atividade junto com os colegas deles ali, ele vai se interagir mais e vai se estar mais à vontade.

Questão 13

Você acredita que a inclusão nas aulas de educação física melhora a aprendizagem de alunos com deficiência? Como percebe essas mudanças ao longo do tempo?

Com certeza melhora e muita aprendizagem do aluno, pois ajuda ele a se unir mais com a turma, ele vai estar mais participativo junto com a turma, se sente mais à vontade e com isso ele se sente igual aos colegas ali, não fica naquela que pensando que é diferente dos colegas, então isso ajuda muito na autoestima dele, que vai ter interferência direta na sua aprendizagem dentro de sala.

Tópico 5, percepções sobre inclusão

Questão 14

Como os demais alunos interagem com os colegas com deficiência durante as aulas? Há colaboração ou resistência?

A relação dos colegas, dos alunos com o colega especial, sempre foi muito tranquilo, nunca tive problema com aluno, com o coleguinha que é especial, sempre houve muito respeito

entre eles e colaboração, a resistência que às vezes acontece é com as atividades, pelo fato de ser a maioria das vezes, as atividades ser mais calmas, com pouca intensidade e por serem uns alunos também que eu trabalho no primeiro ano do ensino fundamental, eles são mais agitados, então eles gostam de brincadeiras de mais intensidade, mais agitação, então a resistência que às vezes acontece é com as atividades e não com o aluno que é especial.

Questão 15

Você já presenciou situações de exclusão ou preconceito em suas aulas? Como lidou com isso?

Então, é igual eu disse, graças a Deus nunca aconteceu nas minhas aulas, é uma situação que pode ser difícil de controlar ali, mas eles por serem alunos menores, mais pequeninhos, então às vezes não tem muito esse controle de respeito entre os colegas, mas durante esses anos que eu estou trabalhando, sempre tive alunos com essas atenções especiais, mas graças a Deus sempre houve muito respeito dos colegas com os alunos especiais.

Questão 16

Em sua percepção, a escola como um todo promove uma cultura inclusiva ou ainda há barreiras para a inclusão?

Sim, a escola que eu estou trabalhando sim, tem bastante uma cultura inclusiva sim, eu procuro de todas as formas terem a participação dos alunos em atividades elaboradas pela escola, então sempre tem a participação desses alunos especiais em apresentação, em atividades, a gente sempre tem a presença desses alunos especiais participando.

Tópico 6, desafios e barreiras

Questão 17

Quais são os principais desafios que você enfrenta para garantir a inclusão nas aulas?

Então, os desafios são vários, eu vou começar pela falta de formação, ainda não me sinto totalmente preparado para trabalhar com a inclusão, encontro muitas dificuldades em conseguir adaptar e controlar a aula com a inclusão. A falta de formação deixa a gente na dúvida de como trabalhar com um aluno especial, em saber se ele vai se adaptar com a aula, se vai conseguir acompanhar a turma, então é bem complicado nesse aspecto da formação. O segundo ponto é a falta de material para trabalhar com eles, muitas vezes precisamos adaptar muitas coisas para conseguir desenvolver alguma atividade com os alunos. Um terceiro ponto, em alguns casos, a resistência de alunos, essa resistência não é com o aluno especial e sim com os tipos de

atividades que serão trabalhadas, por serem atividades de baixa intensidade, com isso, alguns alunos encontram dificuldades em se manter mais calmos, aguardando o momento da atividade, ficar mais paradinho para o aluno especial conseguir acompanhar a atividade junto com eles.

Questão 18

A escola disponibiliza materiais e equipamentos adaptados para a prática da educação física inclusiva? Caso contrário, como você contorna essa limitação?

Então, os materiais disponíveis da escola é o básico do básico, que a gente tem disponível. Então, a maioria das vezes, a gente tem que ser criativo, adaptar objetos, às vezes procurar atividades que não necessitam de materiais e assim vão montando a aula e conseguindo destobrar essa questão dos materiais, dos recursos que a escola disponibiliza para a gente trabalhar, que por enquanto está bem pouco nessa parte de inclusão para os colegas.

Questão 19

Você sente que há tempo suficiente para planejar e aplicar atividades inclusivas dentro da carga horária das suas aulas?

Então, o horário é bem corrido, fica bem corrida a questão do tempo, fica um pouco apertado para a gente porque precisa se organizar em sala, para sair, até chegar na quadra, chega na quadra tem que organizar as crianças tudo direitinho, senão a gente não consegue montar aula também, que fica um corre-corre para lá e para cá. Então, a carga horária é um pouco apertada para a gente conseguir montar aula e trabalhar tudo que a gente planeja dentro desse horário.

Tópico 7, reflexões sobre políticas e formação continuada.

Questão 20

Existem formações continuadas ou capacitações específicas para a inclusão na educação física na sua região? Você já participou de alguma?

Existe sim a formação continuada aqui na região, eu ainda não participei de nenhuma, mas o meu objetivo é procurar uma formação para poder me aprofundar mais na área e buscar cada vez mais conhecimento. Vou sim procurar uma formação continuada para poder me preparar mais nessas aulas, conseguir ter um bom desempenho nas aulas de inclusão, que vai ser bom para mim, para os alunos, os coleguinhas de sala e para o aluno da inclusão também, que ele vai ter um melhor aproveitamento da aula, vai conseguir acompanhar melhor a turma com as atividades mais adequadas. Então, é interessante essa parte da inclusão continuada, da formação continuada.

Questão 21

Se pudesse sugerir uma formação ou capacitação ideal sobre inclusão na educação física, quais temas acredita que deveriam ser abordados?

Então, o primeiro é a inclusão de alunos autistas, porque a maioria deles necessita de uma atenção melhor. Alguns não conseguem ter a participação em grupos, então eles precisam, às vezes, ter atividades deles separadas demais, igual já tive alguns alunos autistas aqui, uns dois ou três anos, que eles não conseguiam desenvolver a atividade junto no meio da turma. Então, eles sempre pegavam o material deles, ficavam no cantinho, eu vinha e dava atenção a eles. Então, esses alunos autistas, sim, é uma inclusão que merece uma atenção melhor. A inclusão também de alunos cadeirantes, pelo fato deles terem os movimentos mais limitados, eles não conseguem acompanhar a turma em algumas atividades. Então, também é interessante, sempre será, trabalhar atividades que eles possam estar acompanhando a turma. Sendo assim, eles não vão se sentir excluídos dentro da turma e ficam mais à vontade também com os coleguinhas.

Questão 22

Que mudanças seriam necessárias para tornar a educação física escolar mais inclusiva?

A mudança de infraestrutura, ter rampas de acesso na quadra, que a gente não tem ainda, corrimão de segurança, que alguns alunos também precisam para poder ter acesso, que tem as escadas, ter mais espaço para trabalhar com segurança com os alunos especiais, mais variedade de materiais e uma formação mais específica da área para os professores, que seria muito interessante também, que ajudaria tanto os professores, igual eu disse antes também, quanto os alunos, que vai ser um benefício para ambas as partes.

Tópico 8, impactos da inclusão.

Questão 23

Você percebe mudanças no comportamento dos alunos com deficiência ao longo do tempo? Poderia dar um exemplo de algum caso marcante?

Então, a percepção é nítida nos alunos. Quanto mais participação nas aulas eles têm, mais empenhados eles ficam. Dá para perceber que eles se sentem mais à vontade na turma,

pois eles percebem que não são diferentes dos demais colegas de sala e que eles também são capazes de participar das aulas e realizar atividades igual os colegas deles. Um fato que está marcando para mim, com a minha aluna agora que eu estou trabalhando esse ano, que ela é cadeirante, que toda semana eu tiro uma aula para ela, que ela traz a atividade dela e passo para os coleguinhas. Eu deixo ela apresentar a atividade, ensino para os coleguinhas e participo junto com os colegas. Então, esse fato aí, esse ano está me marcando que toda semana que eu chego, ela já fala que está com atividade nova para poder ensinar para os coleguinhas dela.

Questão 24

Poderia citar três vantagens e três desafios que os alunos com deficiência enfrentam ao participar das aulas de Educação Física?

Então, a vantagem é que o aluno fica mais ligado à turma, fica com mais conexão com os coleguinhas deles ali, mais participativo também dentro da turma. O aluno não se sente diferente dos colegas, ele está participando junto, acompanhando as atividades e melhora o desempenho do aluno também na aprendizagem, dentro da sala de aula. Desvantagens, assim, eu procurei, procurei, consegui colocar só duas, não consegui chegar às três. Em alguns momentos, o aluno pode não acompanhar a turma e se sentir mal, eu vejo como uma desvantagem. E também, às vezes, pode se sentir excluído durante alguma atividade, que às vezes aconteça alguma atividade que ele não vai conseguir acompanhar a turma e ele pode se sentir excluído dentro dessa atividade.

Questão 25

De maneira geral, você se sente preparado para atuar na Educação Física Inclusiva? O que ainda precisaria ser melhorado em sua formação ou no contexto escolar?

Então, eu não me sinto 100% preparado, tenho muita dificuldade em montar as aulas, em saber o que trabalhar, se o aluno especial vai conseguir acompanhar a turma, se a turma, em geral, vai se comportar diante das atividades. Então, nessa parte de inclusão, é preciso melhorar muita coisa. Aprender cada vez mais, buscar mais conhecimento. Igual eu disse na questão antes também, buscar um curso mais especializado na área, buscar mais conhecimento para conseguir apresentar o melhor para os alunos e fazer com que o aluno especial possa desfrutar o máximo possível nas aulas. E a turma, em geral, também, possa ter uma participação ativa e o interesse em participar das atividades adaptadas, junto com o coleguinha especial. E, em questão de ser melhorado em formação, ter uma formação mais específica da área de inclusão e ter mais conhecimento das diversas situações que possam surgir dentro das aulas, no contexto

escolar, mas na infraestrutura e nos materiais disponíveis.

Questão 26

Há algo mais que gostaria de compartilhar sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

A inclusão nas aulas de Educação Física é um desafio, acredito que tanto para a gente, professores, e também para os alunos. Mas, ao mesmo tempo, também é muito prazeroso de trabalhar. E você vê que o aluno especial está conseguindo acompanhar a turma, está bem entrosado com a turma dele ali. Então, são os momentos que não têm preço. Então, o que eu posso é trabalhar com amor e carinho com os alunos, que tudo caminha bem, tudo dá certo.

Professor Hudson, da Escola Estadual de Pinhotiba.

Tópico 1 informações gerais.

Questão 1

Poderia contar um pouco sobre a sua formação acadêmica e sua experiência profissional?

Sim, então vamos lá. Bom, eu decidi ingressar na área de Educação Física já com 13, 14 anos, porque eu já era bem praticante de várias modalidades, então eu já me identificava muito. E eu também tive um professor que foi meio que minha inspiração, professor de Educação Física, que foi a minha inspiração para seguir nessa área. Então, nessa idade eu já defini que eu faria, que eu seria professor.

Fiz formação de professores no Ensino Médio. E aí, em 2002, ingressei na Faculdade de Educação Física Faminas, em Murié, porque foi a primeira aqui na região. Era muito difícil na nossa região ter algum curso de Educação Física superior.

Concluí em 2005 o curso. Em 2006, ingressei na pós-graduação em Juiz de Fora, na Estache. Concluí em 2007, pós-graduação em Fisiologia do Exercício e Grupos Especiais.

Em 2010, eu entrei no mestrado em campus na Universidade Federal Noroeste Fluminense como aluno especial. Aí, eu cursei um semestre de Educação em Políticas Sociais. Enfim, a minha formação é mais ou menos essa.

Eu leciono desde 2004, então eu estava no terceiro período de faculdade. Comecei a trabalhar aqui nessa escola, em Píotivo. Foi a minha primeira experiência como professor na Rede Estadual de Minas Gerais.

E sigo até hoje como professor efetivo. Hoje, aqui em Pinhotiba, como contratado e efetivo na Escola de Espero Feliz, que também é uma escola de campo.

Questão 2

Como foi sua trajetória até se tornar professor de Educação Física?

Então, eu acho que eu respondi antes. Eu já respondi minha trajetória meio que antes. Mas então, repetindo o que eu falei lá, foi pela inspiração de um professor na época e também pelo meu envolvimento com esporte.

Era um cara que praticava praticamente todos os esportes de quadra, de campo. Enfim, gostava muito de tênis, de mesa também. Enfim, acho que foi isso que me levou para a área.

Questão 3

Você já trabalhou em escolas urbanas e rurais? Quais diferenças percebe em relação à inclusão nesses contextos?

Então, vamos lá. Como as escolas rurais que eu trabalho hoje, no caso Pinhotiba e a de Espera Feliz, basicamente falando daqui, são menores, é normal que a gente tenha menos alunos também com alguma questão de problemas, de exclusão, de inclusão, enfim.

Mas assim, eu vejo as estruturas de escolas da cidade um pouco à frente nessa questão. Mas com relação à questão dos alunos, não tem muita diferença. Eu falo mesmo pela questão de estrutura, física principalmente, certo?

Questão 4

Como avalia a infraestrutura da escola onde trabalha em relação ao ensino de educação física?

Então, vamos lá. Eu falo que toda escola deveria, antes de ofertar educação física, ter uma quadra, no mínimo, uma quadra coberta. Porque assim, até uma quadra de coberta hoje é uma coisa meio desumana quando você fala com uma criança, você leva uma criança para um sol quente, ou então às vezes chove, enfim.

Mas assim, nessa questão de quadra, aqui a gente tem esse problema. Mas material, ainda tem bastante material. Mas a gente não tem o espaço adequado para usar aqui, tanto que eu ou levo para a quadra ou eu levo para o campo, tenho usado mais o campo, que fica 700

metros da escola, um pouco mais distante da quadra, por questões de ter um pouco mais de sombra, de não deixar a criança exposta ao sol, enfim.

Na questão de estrutura, é mais ou menos isso daí.

Tópico 2 experiência com inclusão.

Questão 5

Você já teve alunos com deficiência em suas turmas? Se sim, quais tipos de deficiência?

Então, já tive alunos com deficiências motoras, físicas. Hoje em dia, a gente tem recebido muito mais crianças com, no caso, TEA, espectro autista e tal. Então, a realidade hoje, da minha área, é ter mais crianças com deficiências, no caso cognitivas, certo? E não tanto físicas, atualmente falando de hoje. Mas já lidei, sim, com vários tipos de deficiência, de todos os tipos.

Questão 6

Como foi sua primeira experiência com aluno de deficiência? Como se sentiu e como lidou com o desafio?

Então, esse caso é um caso, assim, que eu... Na época, eu não sabia onde enfiar a minha cara, que foi aqui, aqui do lado, aqui, nesse espaço aqui, que era a quadra da época. E o menino, ele tinha, ele andava com um pouco de dificuldade, só que, assim, ele andava. E um dia, jogando bola, ele... Eu falei pra ele chutar a bola e ele não chutava.

E eu falei, cara, por que você não chuta e tal? E acho que foi uma primeira ou segunda aula, eu não tinha nem tempo de perceber. E ele tinha uma perna só e era uma perna meio que de pau, um negócio meio que improvisado, assim. Cara, quando ele falou, eu não sabia onde enfiar, cara.

Eu fiquei com aquilo... Aquilo me perseguiu uns 4, 5 anos da minha vida, entendeu? Porque, assim, foi muito impactante, negativamente pra mim. Mas também, assim, como era a primeira ou segunda aula, eu não tinha tido contato, ele não me falou nada. Ele estava tentando jogar com um aluno normal. Eu fiquei, assim, cara, como que eu não percebi que esse menino... Ele não usava bengala, ele não usava nada. Ele se locomovia com aquela perna, um negócio muito esquisito, assim. Falei, cara... Mas essa foi a mais marcante, assim, negativamente, mas que também me serviu pra ficar atento.

E eu estava na faculdade ainda. Pô, eu estava no terceiro período, foi em 2004 isso. Mas foi um negócio que me marcou muito.

Foi, assim, foi muito, muito, muito, muito forte pra mim na época.

Questão 7

Quais foram as principais dificuldades que enfrentou ao incluir esses alunos nas atividades?

Então, eu acho que sempre a gente pega muito na questão de conseguir dar um pouco de autonomia pra essa criança, pra ela querer estar participando da aula, entendeu? Eu percebo que tem um pouco de mudança dos alunos de hoje pra aqueles alunos de 20 anos atrás, quando eu comecei, 21 anos atrás. Eu acho que hoje as crianças recebem melhor.

Elas entendem melhor a questão da deficiência. Naquela época, eu acho que os meninos, os alunos no geral, eles tinham mais, era mais explícito a discriminação com esse tipo de menino. Tipo, tem um problema, não pode jogar, entendeu? Ah, você tem uma deficiência numa perna, você tem uma perna menorzinha, algum problema ali.

Ou então, enfim. Eu percebo que hoje as crianças estão mais aptas a receber melhor esses alunos do que quando eu comecei há 20 anos atrás. É uma coisa que, assim, eu percebo pelas aulas que eu tenho.

A vontade dos alunos em trazer essa criança pra participar ali. Mas eu ainda acho que o maior desafio é a criança querer. Porque já é do universo delas, eu percebo, esse fato de às vezes falar, não, eu não vou, porque às vezes eu vou travar a aula, enfim.

Eu vejo um pouco mais de dificuldade na criança que tem a deficiência do que os outros em receber. Entendeu? Dentro da experiência que eu vivi. Que não foram muitos, assim, não tantos alunos, porque normalmente em escolas menores você tem menos essa margem de tantos alunos com deficiência.

Tópico 3- Formação e apoio

Questão 8.

Você já recebeu formação específica sobre inclusão na educação física? Se sim, poderia contar um pouco sobre essa experiência? E caso contrário, como busca informações e estratégias para lidar com esses alunos?

Então, eu não me recordo muito bem, mas assim, dos últimos anos para cá, vamos colocar assim, de nove anos de efetivo, porque tem vinte e um de estado, nove de efetivo, nesses nove anos eu não tenho percebido nada com relação do estado para a educação física.

Eu não tive ainda, certo? Mas assim, eu, por exemplo, optei com a percepção de um aumento de crianças com autismo e tal, eu optei por fazer uma pós nessa área. Mas eu busquei isso, entendeu? E vejo que, às vezes, o estado peca em promover cursos, assim, igual tinha antigamente. A gente ia para a BH, ficava lá três, quatro, cinco dias, fazia cursos práticos.

Às vezes na UFMG, às vezes na Gama Filha, se não me engano, porque eu já participei de vários e tal. Então, assim, tem muitos anos que eu não vejo um curso voltado, assim, prático para essa área ou para outra área, que seja de formação, mas especificamente falando da questão da inclusão, pelo menos eu não participei, não me foi ofertado, não estou dizendo que não tenha tido, entendeu? Mas eu tenho buscado dentro do que eu posso tentar me qualificar para isso, certo?

Questão 9

Há suporte da escola ou de outros profissionais, como terapeutas, psicólogos ou professores de apoio, para auxiliar no trabalho com os alunos com deficiência?

Então, a escola, dentro do que ela tem de quadro, de funcionários, com a própria supervisão, ela tenta.

Mas eu também bato nessa tecla. Eu ainda acho muito superficial. Eu acho que eu falo que, às vezes, sim.

Um dia eu tive uma discussão em uma outra escola, mas eu acho que é bom pautar. Deram um estudo de caso em que o professor tinha que resolver aquele problema que ia além da formação dele. E eu me recordo que a resposta que eu dei foi meio ríspida e a supervisora ficou meio, vamos dizer assim, chateada comigo, porque eu falei, olha, eu não tenho formação para isso.

Isso não deveria ser perguntado para o professor. Deveria vir um apoio ou o próprio Estado criar uma estrutura, que são com esses profissionais que você falou, e eu usei esses profissionais na época, para nos auxiliar e não perguntar a gente como a gente lidava com isso, porque eu, de fato, não sou formado naquilo. Eu não tenho uma formação psicológica ou de terapeuta para lidar com alguns casos.

Então, eu ainda coloco que a gente fica muito a Deus dará nessa questão, tendo que buscar se virar e lidar com o que tem. Lógico, a escola, dentro do que ela pode, os profissionais

que estão aqui dentro, eles ajudam, certo? Mas eu ainda acho que, por exemplo, eu sinto muito que uma estrutura de um craze, de repente, ela deveria partir de dentro da escola, de dentro para fora, e não sair da escola para ir lá buscar, porque a base do craze passa nos anos de... na idade escolar. Então, imagina a estrutura do craze dentro da escola e a gente tendo esse apoio todo aqui.

Muita coisa seria resolvida. Porque você vai num craze, até ele te dar um retorno, dependendo da situação, passou dois, três, quatro, cinco meses, porque a demanda também vai para uma cidade inteira, para uma comunidade inteira. Então, assim, eu também acho que fale-se muito, mas, na prática mesmo, esse apoio é bem superficial. Entendeu?

Tópico 4 Estratégias metodológicas.

Questão 10

Como você adapta suas atividades para garantir que os alunos com deficiência possam participar ativamente?

Então, eu vou falar. A primeira coisa que eu faço é tentar observar a criança.

Às vezes, eu observo uma, duas aulas, e isso eu aprendi com o tempo. E nessa observação, eu tento... colocá-la na aula de acordo com o que ela me oferece nessa observação de, às vezes, duas, três aulas. Normalmente, ela negando se participar.

Aí eu tento conversar, eu tento entender. E eu já tive alguns êxitos que eu fico até feliz de contar, que foi o caso de uma aluna que se chama Isabela, que eu fiz essa observação. Também observei que a mãe mimava demais.

E aí eu falei, não, essa menina já tem muito... Ela era autista, só para pontuar aqui o tipo de deficiência, no caso. Mas, enfim, no caso, eu observei a Isabela. Ela também tinha uma professora de apoio, que eu também trocava ideia.

E a gente conseguiu, com muito êxito, fazer a Isabela quebrar as barreiras dela, que ela tinha de socializar, de saber perder porque ela não aceitava. Ela não sabia lidar com o não, com chamar atenção. E, assim, eu fui conseguindo, junto com essa professora de apoio, claro, conseguir incluir a Isabela e fazer a Isabela respeitar as regras.

Saber que o não era não, que o sim era sim, que não era só sim para a vida. Ela poderia jogar os medos dela também. A gente foi trabalhando com atividades adaptadas para ela, colocando as outras crianças para ajudar.

Então, assim, a primeira coisa que eu tento é observar a criança, porque cada uma vem

de um jeito, entendeu? E você tem que tentar ter essa sensibilidade e buscar ali, colocar a criança dentro da inclusão com a turma. Basicamente isso, entendeu?

Questão 11

Poderia compartilhar um exemplo prático de uma atividade que você adaptou para incluir um aluno com deficiência?

Então, voltando para o caso da Isabela, ela tinha medo de saltar e de equilibrar.

Enfim, isso é muito interessante, porque é uma coisa simples, mas ela achava que pular ia fazê-la cair, se quebrar, enfim. Aí eu lembro direitinho que eu coloquei uma atividade que eram alguns bambolês e eu queria só que ela fosse de um para o outro, apoiando, no caso. O bambolê que estava do lado direito com a perna direita e do lado esquerdo com a perna esquerda.

Ela tinha que atravessar cinco bambolês e aquilo para ela era um universo. Era como se fosse passar em uma ponte de 20 metros de altura e se ela caísse ali. Enfim, eu lembro direitinho da expressão da Isabela quando ela conseguiu fazer isso apoiando a perna direita e esquerda, sem ter essa noção de lateralidade, claro.

Mas essa bobeirinha, essa atividade boba, mas vencer esses obstáculos, sabendo que ela poderia fazer pequenos saltos, foi uma que me marcou e isso meio que destravou muita coisa para ela. Porque ela tinha uma questão de movimento que ela andava meio que arrastando o pezinho. Então, a gente meio que percebeu isso e descobriu esse medo dela de tombo, de cair, desequilibrar, enfim.

Eu acho que essa é uma das, entendeu? De várias. A Isabela foi bem marcante. Pena que ficou três, quatro meses só com a gente e trocou de escola.

Enfim.

Questão 12

Você percebe diferenças na participação e no engajamento dos alunos com deficiência dependendo do tipo de atividade proposta? Quais atividades costumam ser mais inclusivas?

Então, quando a gente tem algum aluno com alguma deficiência motora, que não consegue, por exemplo, jogar um vôlei, a gente tenta colocar um vôlei sentado.

E, no caso, eu vejo, igual eu falei anteriormente, eu vejo os alunos, os outros alunos recebendo muito bem essas atividades que vão incluir esses outros alunos. Mas, assim, eu ainda

acho que a maior dificuldade é que você conseguir colocar esse aluno com a deficiência em todas as aulas. Porque tem dia que você pode propor e ele não quer e a gente tem que entender isso, respeitar isso e saber também que ele tem o tempo dele e não vai dar para ser sempre e você também não pode se frustrar porque o aluno não quer hoje.

Enfim, eu acho que, não sei se responde, mas eu acho que é dessa forma que eu entendi.

Questão 13

Você acredita que a inclusão nas aulas de educação física melhora a aprendizagem dos alunos com deficiência? Como você percebe essas mudanças ao longo do tempo?

Olha, eu não posso garantir, assim, uma melhoria de aprendizagem nos outros conteúdos.

Mas a questão social, não tem dúvida, eu acho que a criança é como se ela descobrisse um mundo novo quando ela é bem aceita pelos outros. Isso aí eu vejo muito. Uma aula, às vezes, que você prepara, que você consegue fazer essa criança se sentir parte de um grupo, pertencente de um grupo, eu acho que é muito impactante para a vida dela.

Então, socialmente falando, dessa questão de se sentir pertencedor de um grupo, eu acho muito forte. Se influencia na aprendizagem em outros conteúdos e tal, eu não sei. Mas na educação física eu vejo isso muito, muito marcante para a criança.

Quando a gente realmente consegue fazer. Pô, a aula hoje participou, eu joguei, eu nunca imaginei que eu fosse jogar um vôlei, um basquete, eu joguei, todo mundo ali e tal, comigo, me apoiando, enfim. Eu acho que é muito marcante.

Eu acho que é muito válido. Por isso que eu falo, acho que tinha que olhar mais para essa questão dessa capacitação, dessa preparação dos professores, porque isso representa muito na vida da criança, que carrega esse tipo de problema, às vezes, de deficiência, enfim. Eu acho que é isso.

Tópico 5- Percepções sobre inclusão.

Questão 14

Como os demais alunos interagem com os colegas com deficiência durante as aulas? Há colaboração ou resistência?

Então, voltando a uma resposta lá do início.

Antigamente, há 20 e poucos anos, quando eu comecei, eu achava que os alunos realmente tinham um pouco mais dificuldade de lidar com isso. Vejo que essa geração, apesar de muitos defeitos, que eu acho que eles vêm com esses defeitos, com relação a essa geração mais antiga, nessa questão eu percebo, pelo menos nas escolas que eu trabalho, que eles recebem melhor quando você vai adaptar uma aula para incluir essa criança. Então, eu diria que hoje eu vejo os alunos com uma condição melhor de receber esses alunos, esses colegas, no caso.

Questão 15

Você já presenciou situações de exclusão ou preconceito em suas aulas? Como lidou com isso?

Eu acho que... Eu acho, não. Já.

Já sim. Mas, assim, foram muito poucas vezes. E acredito até pela natureza da criança.

É mais fácil todo mundo jogar, e ele não, do que tentar mexer numa aula para ele jogar.

A gente não vai poder jogar futebol, às vezes, futebol de mãos dadas, para pessoa que tinha dificuldade com movimento e tal. Mas, assim, eu vejo que é algo corriqueiro, é algo que aconteceu uma vez ou outra.

Eu já tive que chamar esse aluno para conversar. Mas já aconteceu, mas foram poucas vezes. Já aconteceu, sim.

Isso aí eu posso garantir que já aconteceu. Mas tem muitos anos que eu não lido com esse tipo de problema. Entendeu?

Questão 16

Em sua percepção, a escola como um todo promove uma cultura inclusiva ou ainda há barreiras para a inclusão?

Com certeza, com certeza, tem trabalhado para melhorar. Entendeu? Mas eu sempre gosto de falar que a escola é um espelho da sociedade e a nossa sociedade ainda é muito preconceituosa com esse tipo de coisa. Então é natural que, às vezes, a criança venha com uma própria formação preconceituosa, até dentro de casa.

Mas, assim, não tenho dúvidas de que hoje se trabalha muito mais, se fala muito mais, se dá muito mais ênfase a essa questão do que antigamente. E se possibilita muito mais o debate

com relação a isso, que já é um processo que eu considero bem evolutivo e que eu acho que está caminhando. Caminhando no caminho certo.

E aí eu vou voltar na questão, às vezes, de preparar melhor o corpo docente para receber esses alunos. Eu ainda acho, não só da educação física, toda a estrutura da escola, aí que está o grande diferencial, que seria um grande salto, além da estrutura física, que é bom também a gente pontuar, que é importante.

Tópico 6- Desafios e barreiras

Questão 17

Quais são os principais desafios que você enfrenta para garantir a inclusão nas aulas?

Exemplo, falta de recursos, resistência de alunos, falta de formação, apoio da gestão, ou outra coisa que você queira pontuar? Eu gosto muito de falar, assim, que eu tento evoluir, melhorar, mas eu ainda não me sinto preparado para muitos casos, entendeu? Às vezes, eu tenho que me virar no 30, e eu ainda acho que a formação, a preparação para lidar especificamente com esse público seria um dos grandes desafios, e também a estrutura física. Eu sempre vou bater nisso. Antigamente, eu achava o máximo adaptar aula e material.

Hoje eu falo, não, a escola, o certo da escola é tem o recurso, tem o dinheiro, tinha que ter tudo, tinha que ser a base, entendeu? Uma escola, para receber realmente, sem demagogia, deveria ter tudo, de uma quadra boa, coberta, com tudo quanto é material, entendeu? Porque a gente sabe que tem muito recurso para isso, financeiro, na educação, só não chega nas nossas mãos, entendeu? Então, eu vou sempre bater nessa tecla. Sem a estrutura física, eu acho que a gente sempre vai ter um... Física e a formação dos professores também. A gente não vai conseguir dar um salto maior.

Então, eu acho que é o grande calcanhar de Aquiles para a gente evoluir. Seria essa parte aí, entendeu? A minha percepção.

Questão 18

A escola disponibiliza materiais e equipamentos adequados para a prática da educação física inclusiva? Caso contrário, como você contorna essa limitação?

Então, eu vou pautar um caso de uma escola, que eu fui dar aula desse novo ensino médio, que já acabou, mas enfim. Sobre esporte e inclusão. E eu pedi uma bola para a diretora com guizo.

E assim, eu pedi isso tem dois anos, e até hoje eu não recebi. Então, assim, era uma bola de 170 reais. Eu não recebi nem a resposta se ia ter ou não.

Enfim, eu ainda acho que essa é um problema estrutural que a gente precisa superar para realmente caminhar, entendeu? Realmente caminhar.

Questão 19

Você sente que há tempo suficiente para planejar e aplicar atividades inclusivas dentro da sua carga horária de aulas?

Eu acredito que sim.

Eu creio que sim, porque a gente tem os nossos módulos individuais, coletivos, a gente tem que cumprir essa carga horária. Eu acredito que nessa questão de tempo na escola para preparar, eu acho que a gente teria. Apesar de que, por outro lado, nós temos que cumprir muitas coisas, muito projeto, muita coisa que vem do Estado.

Às vezes vem assim, você está fazendo uma coisa, vem a supervisão, olha, o Estado mandou isso aqui para resolver hoje. Você tem que partir para outra coisa e parar aquilo. Mas, assim, se não tivesse esse monte de coisa extra classe que o Estado vem mandando a revelia, eu acho que a gente teria o tempo.

Só que a gente tem muita coisa realmente para fazer extra classe que tome esse tempo. Mas, se fosse mais bem aplicado o que a gente tem para planejar, eu acho que seria bem válido.

Tópico 7 Reflexões sobre políticas de formação continuada

Questão 20

Existem formações continuadas ou capacitações específicas para inclusão na educação física na sua região? Você já participou de alguma?

Então, eu não tive ainda e também não foi comunicado. Mas, assim, eu estou falando agora de... posso falar da outra escola? Da outra escola a supervisão falou que vai ter uma videoconferência de um curso sobre inclusão. Mas também só foi falado que vai ter e vai ser num módulo de duas ou quatro horas, mas também basicamente isso.

Então, se a gente for pegar que se sim ou não, eu diria que não, por enquanto. Não recebi ainda.

Questão 21

Se pudesse sugerir uma formação ou aperfeiçoamento profissional ideal sobre inclusão na educação física, quais temas acredita que deveriam ser abordados?

Cara, essa é complicada.

Então, termos de inclusão, olha, eu penso o seguinte, a quantidade de crianças com autismo é algo que me preocupa, entendeu? E as várias possibilidades, os vários níveis que essas crianças chegam, eu acho que seria uma coisa pra gente dar atenção e também a parte de limitações que seriam limitações físicas. Eu acho que deveria focar aí, eu vejo que hoje talvez, talvez seja a maior dificuldade que nós tenhamos, entendeu? A parte realmente voltada um pouco para o autismo tem aumentado muito, acho que tem mais diagnosticado do que aumentado, porque antes a gente não tinha o tipo de diagnóstico e especificamente voltado para aquela criança com limitações físicas mesmo. Eu acho que seria esses dois pontos, atacar esses dois pontos já seria uma coisa que auxiliaria bastante os professores.

Questão 22

Que mudanças seriam necessárias para tornar a educação física e escolar mais inclusiva?

Então, eu penso, eu vou responsabilizar um pouco o Estado, mas eu acho que políticas públicas, básicas voltadas para isso, mas assim, não é política pública que você faz propaganda na televisão, a gente vê muito isso. Você vê o governo, às vezes, fazer uma propaganda de algo que, cara, isso nunca chegou para mim. Então, o que os nossos políticos, os nossos gestores administrativos, no caso, eles fazem? Às vezes eles pegam uma escola de referência, que tem tudo, toda a estrutura, que funciona perfeitamente, que, assim, eles colocam todo o recurso financeiro, de estrutura, tudo ali, e fazem aquilo acontecer em uma escola, e aí divulga aquilo como se fosse a realidade do Estado.

Essa realidade não acontece para 99% das escolas, eu posso garantir isso, entendeu? Porque eu lido com outros professores, então, assim, eu acho que políticas públicas efetivas, assim, realmente de investimento seria algo que mudaria o patamar da inclusão na educação física. Mas a gente está há anos luz disso, eu vejo isso como uma utopia hoje, se fosse usar uma palavra para definir.

Tópico 8- Impactos da inclusão.

Questão 23

Você percebe mudanças no comportamento dos alunos com deficiência ao longo do tempo? Poderia dar um exemplo de algum caso marcante?

No caso do... Enfim, o que eu vejo no aluno? Eu vejo... Se ele for bem aceito, ele vai ter uma evolução muito grande como cidadão assim, como pessoa que se sente incluída no grupo e enfim no caso de experiências? Já tive experiências negativas que eu já citei no início que foi o caso de um aluno que realmente não tinha uma das pernas, enfim e eu passei um constrangimento muito grande, mas também já tive êxitos de trabalhar com alunos que desenvolveram as suas capacidades e evoluíram fisicamente e socialmente falando.

Questão 24

Poderia citar três vantagens e três desafios que os alunos com deficiência enfrentam ao participar das aulas de Educação Física?

Sim, desenvolver a coordenação motora e habilidades físicas, melhora na socialização com os colegas e melhora da autoestima e da confiança também. Essas seriam as vantagens. Os maiores desafios como já falei falta de recursos e materiais que agente normalmente tem que adaptar, a dificuldade da formação ou de cursos formadores que vão complementar e a questão de preconceito ou exclusão por parte de alguns colegas que não é muito, mas acontece pouco mas como eu falei anterior. A sociedade é um pouco preconceituosa em relação a isso. Então é normal que tenha algum caso né mesmo que isolado e raro. Eu não tenho lidado ultimamente com casos assim, mas existe situações em outras escolas com publicação em redes sociais.

Questão 25

De maneira geral, você se sente preparado para atuar na Educação Física inclusiva? O que ainda precisaria ser melhorado em sua formação ou no contexto escolar?

Então, eu sinto que não, mas eu me sinto a vontade de querer aprender. Assim, falta formação específica, contínua sobre inclusão que iria auxiliar enquanto professor e iria ajudar em algumas dificuldades, mas assim, eu tenho a boa vontade de tentar lidar com aquilo que eu recebo na escola que eu acho que já é uma virtude de não se sentir 100% preparado, mas de querer buscar, aprender, evoluir.

Questão26

Há algo mais que gostaria de compartilhar sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

Sim. É um processo que é contínuo. Ele pode ter altos e baixos durante um ano. Porque assim, são variáveis que você tem durante uma aula, as vezes a fala de um colega pode desandar o comportamento daquela criança. Mas acredito que a empatia, criatividade e colaboração dos alunos pode ser algo benéfico e muito útil na formação e nos limites dessas crianças que chegam pra gente e pra escola.