



JULYÊ APARECIDA DOS SANTOS ANUNCIAÇÃO

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NA
PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS
PERSPECTIVAS DA VALORIZAÇÃO E/OU
MARGINALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS**

**LAVRAS - MG
2026**

JULYÊ APARECIDA DOS SANTOS ANUNCIÇÃO

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR E AS PERSPECTIVAS DA VALORIZAÇÃO E/OU
MARGINALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS.**

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).**

Anunciação, Julyê Aparecida dos Santos.

As políticas educacionais de inclusão na prática da Educação Física escolar e as perspectivas da valorização e/ou marginalização das diferenças / Julyê Aparecida dos Santos Anunciação. - 2026.

187 p. : il.

Orientador: Rubens Antonio Gurgel Vieira

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

Bibliografia.

1. Educação Física. 2. Inclusão. 3. Equidade. I. Vieira, Rubens Antonio Gurgel. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

JULYÊ APARECIDA DOS SANTOS ANUNCIÇÃO

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR E AS PERSPECTIVAS DA VALORIZAÇÃO E/OU
MARGINALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS**

**EDUCATIONAL POLICIES OF INCLUSION IN THE PRACTICE OF SCHOOL
PHYSICAL EDUCATION AND THE PERSPECTIVES OF VALUE AND/OR
MARGINALIZATION OF DIFFERENCES.**

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 25 março de 2026.
Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira
Dra. Letícia Mendonça Lopes Ribeiro
Dra. Milena Pedro de Moraes

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira
Orientador

**LAVRAS - MG
2026**

Ao meu marido Olenilson Kristian
da Anunciação por toda dedicação,
companheirismo e amor que caminhou
ao meu lado e me ajudou a
conquistar mais esta vitória.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente a Deus por guiar os meus passos me dando forças para prosseguir diante de tantas adversidades.

Ao meu estimado orientador, Rubens Antonio Gurgel Vieira, por quem tenho uma grande admiração, e que contribuiu de forma *sine qua non* para o meu crescimento intelectual através de orientações fundamentais, compartilhamento de ideias, respeito, empatia, incentivo e acompanhamento minucioso e humanizado durante todo o processo. Muito obrigada Rubens! Você é uma referência para mim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras minha gratidão pelo acolhimento, apoio, parceria acadêmica, acompanhamento e oportunidade.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras pela contribuição no meu processo formativo, excelência das aulas ministradas e riqueza das discussões mediadas durante as disciplinas.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) pela oportunidade, confiança, suporte e apoio financeiro.

Às professoras doutoras que participaram do processo de qualificação e em muito contribuíram para o aperfeiçoamento da escrita: Michelle Aline Barreto, Letícia Mendonça e Milena Pedro de Moraes. Muito Obrigada!

Ao meu marido Olenilson Kristian da Anunciação por todo amor, carinho e dedicação. Te amo infinitamente!

À minha mãe, Maria de Lourdes Pinto Santos, pelas orações. Eu não seria quem sou sem a sua proteção em minha vida. Obrigada, mãe!

Às minhas irmãs Karen Rafaela Santos e Lorena Estêfane dos Santos pela escuta atenta e cuidadosa. Amo vocês!

Muito obrigada!

RESUMO

A inquietação que impulsiona esta pesquisa conduz à análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas investigadas, documento suleador da prática educativa de uma instituição escolar, concebido de forma coletiva e democrática, que explicita a identidade da escola, seus princípios, objetivos e metas, bem como as estratégias metodológicas e organizacionais que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem a partir da equidade. A pesquisa tem como objetivo geral analisar como as políticas educacionais de inclusão são compreendidas e aplicadas nas aulas de Educação Física em três escolas estaduais da região Noroeste de Belo Horizonte, identificando seus efeitos na valorização ou marginalização das diferenças. Os objetivos específicos abrangem: 1 - Examinar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas investigadas, verificando de que modo contemplam princípios de equidade e inclusão no componente curricular Educação Física; 2 - Analisar as compreensões e práticas dos(as) professores(as) de Educação Física acerca da inclusão escolar, com atenção às estratégias pedagógicas, acessibilidade e adaptação curricular adotadas; 3 - Identificar os principais avanços, desafios e tensões presentes na implementação da política de inclusão nas aulas de Educação Física, relacionando-os às dinâmicas de valorização ou marginalização das diferenças no cotidiano escolar. Configura-se, portanto, uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa e exploratória, com procedimentos direcionados para o estudo de casos. O quadro teórico tem como principais referências, no campo da inclusão, as obras de Maria Teresa Égler Mantoan e Pedro Angelo Pagni; nas abordagens sobre currículo, os trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga-Neto; nas discussões sobre política curricular, as produções de Stephen J. Ball e, no aprofundamento sobre formação de professores(as), os estudos de António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, via *Google Forms*, elaborado para captar percepções específicas e aprofundar as experiências relatadas pelos participantes da pesquisa. O recorte metodológico foi definido partindo da premissa que, todos(as) os(as) professores(as) de Educação Física, pertencentes ao corpo docente das escolas, onde a pesquisa foi realizada, participassem. As respostas obtidas foram sistematizadas e analisadas em seis subseções analíticas, cuja interpretação e discussão evidenciam a originalidade desta investigação ao revelar dimensões ainda pouco exploradas no âmbito da Educação Física escolar. Os achados do estudo não apenas ampliam a compreensão teórico-metodológica sobre as práticas docentes, como também fundamentam, de modo articulado, a proposição de um Produto Educacional enquanto devolutiva social da pesquisa. Nesse sentido, foi realizada uma formação para os professores(as) de Educação Física em Belo

Horizonte, com foco na inclusão. Espera-se, assim, que a pesquisa contribua de forma substantiva para o aprofundamento das discussões acadêmicas no campo, fomentando novas investigações e oferecendo estratégias pedagógicas alinhadas aos princípios da equidade, da inclusão, da pluralidade, da diversidade e da valorização da vida em suas múltiplas expressões.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Equidade; Diferença.

ABSTRACT

The concern that drives this research leads to an analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) of the schools investigated, a guiding document of an educational institution's pedagogical practice, collectively and democratically conceived, which makes explicit the school's identity, its principles, objectives, and goals, as well as the methodological and organizational strategies that enable the teaching-learning process grounded in equity. The general objective of the study is to analyze how inclusive educational policies are understood and applied in Physical Education classes in three state public schools located in the Northwest region of Belo Horizonte, identifying their effects on the valorization or marginalization of differences. The specific objectives include: (1) examining the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of the schools investigated, verifying how they incorporate principles of equity and inclusion within the Physical Education curricular component; (2) analyzing Physical Education teachers' understandings and practices regarding school inclusion, with attention to the pedagogical strategies, accessibility measures, and curricular adaptations adopted; and (3) identifying the main advances, challenges, and tensions present in the implementation of inclusion policies in Physical Education classes, relating them to the dynamics of valorization or marginalization of differences in everyday school life. Thus, the study is characterized as basic research with a qualitative and exploratory approach, employing procedures oriented toward case studies. The theoretical framework draws primarily, in the field of inclusion, on the works of Maria Teresa Égler Mantoan and Pedro Angelo Pagni; in curriculum studies, on the contributions of Tomaz Tadeu da Silva and Alfredo Veiga-Neto; in discussions of curriculum policy, on the work of Stephen J. Ball; and, with regard to teacher education, on the studies of António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa. Data collection was carried out through the administration of a structured questionnaire via Google Forms, designed to capture specific perceptions and to deepen the experiences reported by the research participants. The methodological scope was defined based on the premise that all Physical Education teachers belonging to the teaching staff of the schools in which the research was conducted would participate. The responses obtained were systematized and analyzed in six analytical subsections, whose interpretation and discussion highlight the originality of this investigation by revealing dimensions that remain underexplored in the field of school Physical Education. The study's findings not only broaden the theoretical-methodological understanding of teaching practices but also provide an articulated foundation for the proposal of an educational product as a form of social feedback from the research. In this regard, a professional development

initiative focused on inclusion was carried out for Physical Education teachers in the municipal school system of Belo Horizonte. It is expected, therefore, that this research will make a substantive contribution to deepening academic discussions in the field, foster further investigations, and offer pedagogical strategies aligned with the principles of equity, inclusion, plurality, diversity, and the appreciation of life in its multiple expressions.

Keywords: Physical Education; inclusion; equity; difference.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa realizada sobre As Políticas Educacionais de Inclusão no Contexto da Educação Física Escolar no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) gerou impactos que podem ser analisados sob diferentes dimensões: sociais, culturais, educacionais e em potencial, com reflexos diretos sobre comunidades escolares e indiretos sobre a sociedade em geral.

a) Resultados sociais e culturais: Os resultados evidenciam que as discussões apresentadas pela pesquisa contribuem para a redução de barreiras atitudinais e para o fortalecimento da convivência a partir das diferenças. De forma qualitativa, constatou-se que aproximadamente 80% dos docentes participantes relataram maior sensibilização em relação às práticas pedagógicas inclusivas, e que cerca de 90% dos estudantes, das três escolas estaduais participantes, foram beneficiados com aulas inclusivas, pautadas na equidade e na garantia de direitos. Esse resultado demonstra impacto social direto, ao consolidar uma cultura escolar de valorização da diversidade.

b) Caráter de extensão e participação externa: A participação de 9 professoras de Educação Física, 6 gestores(as) escolares [diretores(as) e vice-diretores(as)] e 3 supervisores(as) escolares favoreceu a construção coletiva de estratégias inclusivas, ampliando o alcance social do estudo para além da comunidade acadêmica da UFLA.

c) Território e grupos impactados: O território de incidência abrangeu três escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, localizadas na região noroeste da cidade de Belo Horizonte, com comunidade escolar composta por crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. Os grupos diretamente impactados foram os(a) estudantes destas escolas, docentes de Educação Física, gestores(as) escolares e supervisores(as). Indiretamente, as famílias desses estudantes também foram alcançadas pelos resultados da pesquisa, uma vez que relataram melhoria na percepção de pertencimento de seus filhos(as) no espaço escolar.

d) Classificação dos impactos conforme a Política Nacional de Extensão:

- Educação: fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física.
- Direitos Humanos e Justiça: promoção da equidade de acesso às atividades escolares e combate à marginalização das diferenças.

e) Alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS):

- ODS 4 – Educação de qualidade: ao promover práticas inclusivas na Educação Física, amplia-se o acesso equitativo à aprendizagem significativa.
- ODS 10 – Redução das desigualdades: a pesquisa atua diretamente no enfrentamento

das barreiras que marginalizam estudantes em situação de diferença.

- ODS 3 – Saúde e bem-estar: ao assegurar a participação de todos(as) nas atividades físicas, fomenta hábitos de vida saudável e inclusão social.
- ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes: ao consolidar políticas de inclusão, a pesquisa contribui para ambientes escolares mais democráticos e participativos.

IMPACT INDICATORS

The research conducted on Educational Policies of Inclusion in the Context of School Physical Education, within the Professional Master's Program in Education at the Federal University of Lavras (UFLA), generated impacts that can be analyzed across different dimensions—social, cultural, educational, and potential—producing direct effects on school communities and indirect effects on society as a whole.

a) Social and cultural outcomes: The results indicate that the discussions presented by the research contributed to the reduction of attitudinal barriers and to the strengthening of coexistence based on respect for differences. From a qualitative perspective, it was found that approximately 80% of the participating teachers reported increased awareness and sensitivity regarding inclusive pedagogical practices, and that about 90% of the students from the three participating state schools benefited from inclusive classes grounded in equity and the guarantee of rights. These findings demonstrate a direct social impact by consolidating a school culture that values diversity.

b) Extension-oriented character and external participation: The participation of nine Physical Education teachers, six school administrators (principals and vice principals), and three school supervisors fostered the collective construction of inclusive strategies, expanding the social reach of the study beyond the academic community of UFLA.

c) Territory and impacted groups: The area of influence comprised three schools within the Minas Gerais State Education Network, located in the northwestern region of the city of Belo Horizonte, serving a school community composed of children and adolescents aged 6 to 15. The groups directly impacted were the students of these schools, Physical Education teachers, school administrators, and supervisors. Indirectly, the families of these students were also reached by the research outcomes, as they reported improvements in their children's sense of belonging within the school environment.

d) Classification of impacts according to the National Extension Policy:

- Education: strengthening of inclusive pedagogical practices in Physical Education.
- Human Rights and Justice: promotion of equitable access to school activities and the fight against the marginalization of differences.

e) Alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs):

- SDG 4 – Quality Education: by promoting inclusive practices in Physical Education, equitable access to meaningful learning is expanded.
- SDG 10 – Reduced Inequalities: the research directly addresses barriers that

marginalize students in situations of difference.

- SDG 3 – Good Health and Well-being: by ensuring the participation of all students in physical activities, it fosters healthy lifestyles and social inclusion. SDG 16 – Peace, Justice, and Strong Institutions: by consolidating inclusive policies, the research contributes to more democratic and participatory school environments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1 - Formação continuada das participantes

Figura 4.2 - Atuação profissional em 2025

Figura 4.3 - Regência e segurança

Figura 4.4 - Infraestrutura escolar

Figura 4.5 - Planejamento das aulas de Educação Física

Figura 4.6 - Participação dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física

Figura 4.7 - Interação entre os estudantes

Figura 4.8 - Educação Física inclusiva: valorização ou marginalização das diferenças.

Figura 4.9 - Avaliação nas aulas de Educação Física Escolar.

Figura 4.10 - Participação dos(as) estudantes na recuperação das aprendizagens

Figura 4.11 - Participação dos responsáveis na escolarização dos(as) estudantes

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 - Políticas Educacionais de Inclusão

Gráfico 4.2 - Formação nos Módulo II

Gráfico 4.3 - Práticas Pedagógicas Inclusiva

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1 - Dados Gerais da Escola A

Tabela 4.2 - Dados Gerais de Escola B

Tabela 4.3 - Dados Gerais da Escola C

LISTA DE SIGLAS

AD	Áudio Descrição
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
GETEC	Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ONU	Organização das Nações Unidas
SAI	Serviço de Apoio à inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Política Educacional de Inclusão no Ambiente Escolar: Avanços, Tensões e Disputas	25
2.1.1 Inclusão como Disputa Histórica e Política	25
2.1.2 Currículo, Poder e Normalização: Políticas, Performatividade e Governamentalidade	30
2.1.3 Diferença, Alteridade e Hospitalidade	34
2.1.4 Implicações para a Educação Física: Corporalidade, Currículo e Práticas Pedagógicas Inclusivas	39
2.2 O Currículo em Prol da Valorização e/ou Marginalização das Diferenças	41
2.2.1 Currículo como Disputa: Poder, Cultura e Produção de Subjetividades	41
2.2.2 Diferença e Normalidade: Currículo, Normatividade e Exclusão Simbólica	43
2.2.3 Epistemologias da deficiência: implicações para a Educação Física	46
2.3 Para Além de um Corpo: Educação Física, Histórico, Percurso e Perspectivas	50
2.3.1 Percurso histórico da Educação Física escolar e a produção de concepções normativas de corpo, disciplina e desempenho	51
2.3.2 Permanências históricas, políticas curriculares e tensionamentos com a Educação Física inclusiva contemporânea	52
2.3.3 Corpo que Cala: Política que Fala	54
3 MATERIAIS E MÉTODO	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
4.1 Projeto Político-Pedagógico e Educação Inclusiva: um Olhar Crítico sobre a Materialização das Políticas Educacionais nas Escolas Estaduais	66
4.2 Leituras Analítico-Reflexivas do Perfil Pessoal, Prática Docente e Trajetórias Profissionais das Participantes	84
4.3 Dispositivos de (Trans)Formação: Epistemologias Formativas da Docência Inclusiva	88
4.4 Infraestruturas e Acessibilidade no Contexto Escolar Contemporâneo: Dimensões Espaciais, Materiais e Humanas	97
4.5 Cartografias da Corporeidade Inclusiva: Práxis Pedagógica, Interações Sociais e Experiências Corporais na Educação Física Escolar	106
4.6 Dispositivos Avaliativos, Engajamento Comunitário e Desafios Epistemológicos da Inclusão Escolar	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133

REFERÊNCIAS	137
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS(AS) PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA	148
APÊNDICE B	1

INTRODUÇÃO

A consolidação de uma educação escolar orientada pelos princípios da equidade, da inclusão e do reconhecimento das diferenças constitui, na contemporaneidade, um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais brasileiros. Embora o arcabouço normativo que sustenta a educação inclusiva esteja amplamente instituído, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como de suas atualizações mais recentes (PNEEI, 2025) persistem tensões significativas entre o que é preconizado no plano legal e o que se materializa nas práticas pedagógicas cotidianas, particularmente no âmbito da Educação Física escolar. Nesse cenário, emerge como problema central desta pesquisa a necessidade de compreender em que medida as políticas educacionais de inclusão são efetivamente apropriadas e operacionalizadas nas aulas de Educação Física, bem como os efeitos dessas práticas na valorização e/ou marginalização das diferenças no contexto escolar.

A relevância da investigação justifica-se tanto pela centralidade que a Educação Física ocupa na produção de experiências corporais, sociais e simbólicas no espaço escolar quanto pela sua histórica vinculação a concepções normativas de corpo, desempenho e normalidade. Tais concepções, quando não tensionadas criticamente, podem reforçar processos de exclusão, estigmatização e silenciamento de estudantes com deficiência. Assim, compreender como os(as) professores(as) de Educação Física interpretam, incorporam ou resistem às diretrizes da política de inclusão torna-se fundamental para problematizar os limites e as possibilidades da efetivação do direito à educação em sua dimensão plural.

Minha trajetória acadêmica e profissional insere-se no campo da Educação Física com ênfase nas discussões acerca da inclusão e da diversidade nos contextos educacionais. Sou especialista em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora, além de possuir pós-graduação em Musculação e Condicionamento Físico pela Universidade Gama Filho e em Educação Física Escolar e Treinamento Desportivo pela Faculdade Batista de Minas Gerais. No âmbito da atuação profissional, exerço a função de professora de Educação Física na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e atuo como Referência Pedagógica da disciplina de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, espaços institucionais nos quais tenho desenvolvido formações e reflexões voltadas à construção de processos pedagógicos mais equitativos e acessíveis. Nesse percurso, o interesse investigativo que fundamenta minha pesquisa no mestrado emerge não apenas das demandas observadas no cotidiano escolar, mas

também de experiências pessoais que atravessam minha trajetória, particularmente o convívio com meu sobrinho autista e o compartilhamento dos desafios da maternidade com minha irmã. Tais vivências suscitam inquietações teórico-práticas acerca das possibilidades de construção de ambientes educacionais mais sensíveis às diferenças, mobilizando-me a aprofundar estudos sobre inclusão, acessibilidade e diversidade no contexto educacional com foco na Educação Física escolar.

À luz da PNEEPEI (Brasil, 2025) a educação inclusiva pressupõe a garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes na escola regular, bem como a oferta de condições de acessibilidade, atendimento educacional especializado complementar, formação continuada dos(as) profissionais da educação e articulação intersetorial das políticas públicas. Todavia, a distância entre tais pressupostos e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas suscita indagações que orientam este estudo, tais como: há compreensão, por parte dos(as) professores(as) de Educação Física, das premissas que fundamentam a política de inclusão? De que modo essa política se expressa, ou não, no fazer pedagógico cotidiano? As práticas desenvolvidas contribuem para a valorização das diferenças ou, ao contrário, reforçam processos de marginalização?

É a partir dessas inquietações que se delimita o recorte empírico da pesquisa, realizado em três escolas estaduais situadas na região Noroeste do município de Belo Horizonte. A escolha desse contexto justifica-se pelo crescimento expressivo do número de matrículas de estudantes com deficiência nessas instituições, o que possibilita analisar, de forma situada, como as políticas de inclusão se articulam às práticas pedagógicas ao longo da Educação Básica, especialmente no componente curricular Educação Física.

Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral analisar como as políticas educacionais de inclusão são compreendidas e aplicadas nas aulas de Educação Física em três escolas estaduais da região Noroeste de Belo Horizonte, identificando seus efeitos nos processos de valorização e/ou marginalização das diferenças. Como objetivos específicos, busca-se: 1- examinar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas, verificando de que modo incorporam princípios de equidade e inclusão no âmbito da Educação Física; 2- analisar as compreensões e práticas dos(as) professores(as) de Educação Física no que se refere às estratégias pedagógicas, à acessibilidade e às adaptações curriculares; e 3- identificar avanços, desafios e tensões presentes na implementação da política de inclusão nesse componente curricular.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida a partir de procedimentos de estudo de caso. Os

dados foram produzidos por meio da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e da aplicação de um questionário estruturado, elaborado e aplicado via *Google Forms*, junto a nove professoras de Educação Física pertencentes ao corpo docente das instituições pesquisadas. As respostas foram analisadas com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), permitindo a organização e interpretação dos dados em 6 (seis) categorias analíticas que expressam as múltiplas dimensões da inclusão no contexto da Educação Física escolar: 1 - Projeto Político-Pedagógico e Educação Inclusiva: Um Olhar Crítico sobre a Materialização das Políticas Educacionais nas Escolas Estaduais; 2 - Leituras Analítico-Reflexivas do Perfil Pessoal, Prática Docente e Trajetórias Profissionais das Participantes; 3 - Dispositivos de (Trans)Formação: Epistemologias Formativas da Docência Inclusiva; 4 - Infraestruturas e Acessibilidade no Contexto Escolar Contemporâneo: Dimensões Espaciais, Materiais e Humanas; 5 - Cartografias da Corporeidade Inclusiva: Práxis Pedagógica, Interações Sociais e Experiências Corporais na Educação Física Escolar; Dispositivos Avaliativos, Engajamento Comunitário e Desafios Epistemológicos da Inclusão Escolar.

Ao situar o problema de pesquisa, explicitar o recorte empírico e delinear o percurso metodológico desde o início, esta investigação busca contribuir para o aprofundamento das discussões acadêmicas sobre inclusão, currículo e práticas pedagógicas. Para tanto, ancora-se em um referencial teórico que permite tensionar concepções naturalizadas acerca das temáticas supracitadas, oferecendo subsídios analíticos e críticos para a compreensão das dinâmicas de valorização e/ou marginalização das diferenças no contexto da Educação Física escolar.

Compreender a relação intrínseca entre escola, currículo e diversidade cultural requer despir-se das verdades definidas como absolutas e dispor-se a refletir a partir de dispositivos teóricos que provocam inquietações e deslocamentos. O quadro teórico desta pesquisa tem como referência principal, na área da inclusão escolar, as obras de Maria Teresa Égler Mantoan (1997, 2000, 2003, 2004, 2013, 2017, 2021, 2022) e Pedro Ângelo Pagni (2021, 2024); nas abordagens sobre currículo, os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000, 2001), Alice Casimiro Lopes (2010), Elizabeth Macedo (2010) e Alfredo Veiga-Neto (2002, 2007, 2008, 2011, 2024); e, nas discussões sobre política curricular, as contribuições de Stephen J. Ball (2013) e Thomas S. Popkewitz (1994).

Nessa perspectiva, o referencial teórico, além de sustentar as análises empreendidas, possibilita problematizações que atravessam os resultados da pesquisa. A subseção 2.1, intitulada Política Educacional de Inclusão no Ambiente Escolar: Avanços e Retrocessos, propõe a desconstrução de concepções e certezas cristalizadas, ao discutir as relações de poder, as influências da racionalidade neoliberal na organização dos sistemas educacionais e

os limites impostos à efetivação de uma educação inclusiva, democrática e orientada pela equidade (Santos; Macedo, 2022).

A subseção 2.2, O Currículo em Prol da Valorização e/ou Marginalização das Diferenças, problematiza o currículo como um campo de disputas político-ideológicas que impactam diretamente a seleção e a organização do conhecimento escolar. Ao evidenciar como determinadas perspectivas são legitimadas em detrimento de outras, discute-se o papel do currículo na reprodução de relações de poder que, historicamente, marginalizam saberes, sujeitos e experiências dissidentes (Popkewitz, 1994).

Retratando o cerne desta investigação ao discutir a Educação Física escolar sob uma perspectiva inclusiva, a subseção 2.3 - Para Além de um Corpo: Educação Física, Histórico, Percurso e Perspectivas analisa o processo histórico do componente curricular, as transformações paradigmáticas que o atravessam e as concepções contemporâneas que possibilitam reconhecer os corpos diversos como produtores de saberes e experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem (Pagni, 2024).

Finalizando o referencial teórico, mas nunca o diálogo, a subseção 2.4 Corpo que Cala: Política que Fala propõe tensionar certezas naturalizadas e explorar territórios epistemológicos ainda pouco frequentados. Ao problematizar definições rígidas e estruturas cristalizadas, busca-se ampliar as possibilidades de compreensão do sujeito e das múltiplas forças políticas, culturais e discursivas que incidem sobre os corpos no contexto escolar (Vieira, 2020).

Nesta perspectiva, estima-se com o processo indissociável entre a teoria que nos orienta, esclarece e subsidia e a prática como ferramenta de vivências e possibilidades, compreender a inclusão em sua essência e discutir a partir dos resultados da pesquisa a inclusão na educação física escolar. Buscando assim, contribuir para melhorar o processo de ensino dos(as) professores(as) de Educação Física que tiverem acesso à dissertação e/ou ao Produto Educacional, possibilitar a aprendizagem com equidade¹ dos(as) estudantes e impactar positivamente a comunidade local e a sociedade. Promover avanços em várias camadas, sejam elas físicas, conceituais e sociais. Implicando novas pesquisas sobre o tema, reflexões acerca da inclusão pelos(as) leitores(as), produção de materiais pedagógicos inclusivos e formações para professores(as) de Educação Física que contribuam com a compreensão dos sujeitos para

¹ Equidade - implica deslocar o foco do déficit individual para as barreiras sociais, garantindo condições diferenciadas de acesso, permanência e participação. Nesse sentido, ser equitativo não é oferecer o mesmo a todos, mas assegurar que cada sujeito tenha o necessário para exercer plenamente seus direitos (Diniz, 2007).

além das suas deficiências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa constitui-se como um espaço de problematização das bases conceituais que sustentam a análise das políticas educacionais de inclusão no contexto da Educação Física escolar. Partindo da compreensão de que a inclusão educacional não se configura como um processo linear ou consensual, mas como um campo atravessado por disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas, torna-se necessário examinar os diferentes discursos, normativas e perspectivas teóricas que influenciam a organização das práticas escolares e curriculares. Nesse sentido, a seção mobiliza contribuições de autores que discutem a inclusão, o currículo, as relações de poder e a produção das diferenças no ambiente educacional, possibilitando compreender como determinadas concepções de corpo, normalidade e aprendizagem são historicamente construídas e reproduzidas no espaço escolar. A partir dessas bases teóricas, busca-se analisar de que maneira as políticas de inclusão são interpretadas, tensionadas e materializadas no cotidiano das escolas, especialmente nas aulas de Educação Física, campo marcado por disputas em torno da corporalidade, do desempenho e da participação dos(as) estudantes.

2.1 Política Educacional de Inclusão no Ambiente Escolar: Avanços, Tensões e Disputas

Essa subseção aborda o conceito de inclusão compreendido no decorrer do processo histórico, compreendendo os avanços e retrocessos a priori discutidos no cenário educacional e expandidos enquanto legitimação da diferença. Um ensaio que problematiza avanços epistemológicos, culturais, sociais e educacionais que propiciam rupturas com os padrões de sucesso e fracasso impostos aos estudantes e reproduzidos pela sociedade através da repressão embutida na escolarização. O aporte teórico desta seção traz reflexões sobre a inclusão baseadas principalmente nas obras de Maria Teresa Égler Mantoan (2000, 2003, 2004, 2013, 2017, 2022, 2023), Pedro Angelo Pagni (2021, 2024) e Romeu Sassaki (2006); as abordagens sobre currículo baseiam-se no autor Alfredo Veiga-Neto (2021); e as discussões sobre política curricular no autor Stephen J. Ball (2013). Ponderando que outros autores serão convidados a dialogar sobre a complexidade do tema abordado.

2.1.1 Inclusão como Disputa Histórica e Política

A inclusão educacional, compreendida em sua historicidade, não se constitui como um

processo linear, progressivo e isento de conflitos, mas como um campo marcado por avanços, retrocessos e disputas políticas, epistemológicas e culturais. A presença das pessoas com deficiência nas escolas regulares representa uma conquista histórica relevante, sobretudo quando considerada à luz dos processos de exclusão sistemática que marcaram suas trajetórias sociais e educacionais. Sassaki (2006) sistematiza esse percurso ao identificar quatro fases no processo de escolarização das pessoas com deficiência: a fase da exclusão, marcada pela marginalização, banimento e extermínio; a fase da segregação, caracterizada pelo afastamento do convívio social e pela institucionalização em espaços especializados; a fase da integração, na qual os estudantes com deficiência passam a frequentar escolas regulares em classes especiais, condicionados à adaptação ao sistema; e, por fim, a fase da inclusão, que desloca a responsabilidade da adaptação para o ambiente e os processos educacionais.

A trajetória da inclusão educacional no Brasil é marcada por avanços graduais, rupturas e permanências que refletem as concepções sociais, políticas e pedagógicas vigentes em cada período histórico. Durante o Império, as primeiras iniciativas voltadas às pessoas com deficiência assumiram um caráter assistencial e institucionalizado, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos sediados no Rio de Janeiro. Tais instituições representaram os primeiros movimentos de escolarização desse público, ainda fortemente vinculados a práticas segregadoras (Brasil, 2008).

Ao longo do século XX, consolidaram-se modelos educacionais especializados, como a fundação do Instituto Pestalozzi, em 1926, voltado ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, e a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Nesse contexto, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) reconheceu, pela primeira vez, o direito das pessoas então denominadas “excepcionais” à educação. Contudo, a alteração dessa legislação pela Lei nº 5.692/1971 reforçou práticas segregadoras ao instituir o chamado “tratamento especial”, ampliando a oferta de classes e escolas especiais e consolidando uma lógica integracionista (Brasil, 2008).

Na década de 1970, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, pelo Ministério da Educação, passou a organizar a política de Educação Especial no país sob uma perspectiva de integração, marcada por campanhas assistencialistas e pela ausência de políticas públicas voltadas à universalização do ensino. Esse cenário começou a ser tensionado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando a igualdade de condições para o acesso e a permanência

na escola e prevendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Na década de 1990, importantes marcos legais e internacionais fortaleceram o discurso da inclusão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) tornou obrigatória a matrícula de crianças e adolescentes na rede regular de ensino. No plano internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) reafirmaram o direito à educação inclusiva. Ainda em 1994, o Brasil instituiu a Política Nacional de Educação Especial, embora ainda orientada pelo paradigma da integração. A nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996) avançou ao prever a adequação dos sistemas de ensino às especificidades dos estudantes, reforçando a responsabilidade do Estado (Brasil, 2008).

A partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, observa-se um fortalecimento do arcabouço normativo voltado à inclusão. O Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) asseguraram a matrícula universal e condições para a qualidade do ensino. No mesmo período, a Convenção da Guatemala, internalizada pelo Decreto nº 3.956/2001, reconheceu a discriminação por deficiência como violação de direitos humanos (Brasil, 2008).

Outras iniciativas reforçaram esse movimento, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002), a oficialização da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/2002 e a criação, em 2003, do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, voltado à formação de gestores e educadores. Medidas voltadas à acessibilidade e à educação bilíngue para surdos também foram implementadas, a exemplo dos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, além da criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em 2005 (Brasil, 2008).

O reconhecimento internacional da educação inclusiva foi consolidado com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU, em 2006, posteriormente incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional. Esse marco reafirmou o compromisso do Estado com a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. No âmbito nacional, iniciativas como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e o Compromisso Todos pela Educação ampliaram as ações voltadas à acessibilidade, à formação docente e à organização do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008).

Esse percurso histórico evidencia que a inclusão educacional no Brasil não se constitui como um processo linear e consolidado, mas como um campo em permanente construção,

atravessado por disputas políticas, conceituais e pedagógicas. A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, Brasil, 2008) representa um marco ao afirmar a centralidade do sujeito e de sua singularidade. Como destacam Lanuti e Mantoan (2021, p. 63), “reconhecer o Outro como o diferente de nós não basta, porque ele é sempre ‘um’ Outro e não ‘o’ mesmo, ele difere infinitamente”. A inclusão, nesse sentido, é reconhecida como direito incondicional, mas também como dispositivo normativo que orienta políticas públicas e garante acesso, permanência e participação.

Falar de inclusão implica, também, elucidar os mecanismos históricos de exclusão. As diferenças físicas, intelectuais, comportamentais ou psíquicas, ao destoarem do padrão socialmente construído de normalidade, justificaram práticas de marginalização que culminaram na exclusão desses sujeitos dos espaços sociais e educacionais (Mazzota, 1997). A formalização inicial dos direitos educacionais, embora fundamental, produziu distorções conceituais que não legitimaram plenamente a diferença. A LDBEN (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) apresentaram concepções que contribuíram para práticas hoje reconhecidas como excludentes, ao tratarem os estudantes com deficiência como sujeitos “diferentes” que demandariam um ensino adaptado, menorizado e apartado do coletivo (Lanuti; Mantoan, 2021).

O maior desafio da inclusão reside na lógica meritocrática, elitista e conteudista que desconsidera os tempos e modos singulares de aprendizagem. Incluir não se restringe à frequência escolar ou à socialização, mas exige a problematização das práticas seletivas e a transformação estrutural da escola (Mantoan, 2013). Questionar a estrutura imposta aos/pelos sistemas educacionais permite ao(a) professor(a) de Educação Física compreender como esses processos se materializam nas aulas por meio da valorização do desempenho, da padronização dos gestos e da hierarquização das habilidades corporais, frequentemente excluindo corpos que não se ajustam ao ideal normativo.

As gradativas mudanças culturais, sociais, educacionais propiciaram a ruptura com vários paradigmas. Hoje a diversidade humana, étnica, religiosa e de gênero tornou-se fundamental para entender como pensamos, agimos, aprendemos e ressignificamos o mundo em que vivemos e a percepção de nós mesmos:

incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (Mantoan, 2003, p.29).

A escola e os profissionais que nela atuam podem colaborar na redefinição dos saberes e das práticas inclusivas. Os espaços que ainda remetem a retrocessos, reproduções didáticas excludentes e metodologias que não atingem a geração atual têm a oportunidade de serem repensados. Uma escola pautada na qualidade tem como um de seus pilares a inclusão e a valorização da diversidade. Não conseguiremos resultados diferentes pautados nas mesmas práticas, pois “a trajetória escolar não pode ser um rio perigoso e ameaçador, em cujas águas os alunos podem afundar” (Mantoan, 2000, p. 3).

A inclusão educacional ao primar por um ensino que faça diferença na vida do sujeito, viabiliza possibilidades de aprender com as diferenças, agregar valores que respeitem as individualidades e a aprendizagem coletiva. Compreender que os saberes são diversos, as inteligências são múltiplas, que cada indivíduo é único e que tem o seu tempo de aprendizagem, sendo este um fator individual e não comparativo. Perceber apenas as deficiências fixadas nos indivíduos, como se fossem marcas indelévels, a partir das quais só nos resta aceitá-las, passivamente, é fadar essas pessoas à predição de que pouco ou nada evoluirão (Mantoan, 2004).

Muitas vezes, a sensibilidade pode nos levar a perceber as potencialidades, acreditar e valorizar os conhecimentos prévios, ter paciência para colher os frutos do ensino, naturalizar os erros, pesquisar novas estratégias e principalmente incentivar a autonomia da pessoa com deficiência. Possibilitando espaços de construção coletiva em que as discussões sobre questões que impactam a vida das pessoas com deficiência sejam realizadas com a participação delas de forma que não fique à margem do processo, para que os sujeitos especializados definam como, quando e onde (Sasaki, 2007).

A escola possui a importante função de viabilizar o conhecimento através das relações humanas de forma criativa, individual, heterogênea e regulada pelos sujeitos da aprendizagem, independentemente de sua condição física ou/e intelectual. O sucesso da inclusão escolar, discutido por Mantoan (2000) há mais de 20 anos, depende dos progressos significativos obtidos pelos(as) estudantes, independente da deficiência, na escola regular, através de práticas pedagógicas múltiplas.

A inclusão não é apenas uma questão de direito, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las. Perpassa pela profundidade de se colocar no lugar do outro, de avaliar como gostaria de ser visto, tratado, aceito, respeitado, admirado, em suma é sobre se sentir parte e ser coautor de sua própria história. Quando a escola legitima a diferença como valor formativo, ensina a incluir e

se responsabiliza por não reproduzir os mecanismos sociais de exclusão (Mantoan, 2004).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) legitima o direito à educação em seu artigo 26. Diante de todo percurso histórico de lutas e conquistas, em pleno século XXI, torna-se inconcebível negligenciar a hospitalidade na escolarização dos(as) nossos(as) estudantes. Usufruir com qualidade do processo de evolução intelectual, social, político e identitário ofertado pela escola não pode ser um privilégio para alguns, mas uma realidade para todos (Mantoan, 2022, p. 6).

Ao nos identificarmos como um simulacro, aproximamos da real definição do ser, um eterno e ilimitado constituir-se e diferenciar-se de múltiplas formas e em tempos indefinidos, um devir imensurável que não cabe em modelos prefigurados. O que possibilita vislumbrar uma escola aberta a produção do saber compartilhado entre professor(a), aluno(a) e comunidade escolar, o conhecimento sendo compreendido a partir da experimentação, do estímulo às diversas formas de ser, criar, um local onde a deficiência deixa de ser o foco e o sujeito passa ser o meio de se fazer diferente através da diferença (Mantoan, 2017).

Na próxima subsecção é ampliada a discussão dialogando sobre o currículo, poder e normalização, destacando a contribuição destes na efetivação de processos que possibilitam a valorização e/ou marginalização das diferenças. Uma reflexão aprofundada sobre as disputas político-ideológicas com implicações no campo educacional.

2.1.2 Currículo, Poder e Normalização: Políticas, Performatividade e Governamentalidade

Ao deslocar o olhar para o currículo, a inclusão passa a ser compreendida como campo de disputa atravessado por relações de poder, normalização e controle. As instituições escolares operam como dispositivos que definem o que é conhecimento legítimo e quais subjetividades são reconhecidas ou marginalizadas (Foucault, 1987).

O acesso e a permanência na escola são rotineiramente marcados por status, perfil, notas, consolidação de habilidades, absorção ou memorização de conceitos e regras, avaliações em massa, resultados. Mecanismos que valorizam e impulsionam ranqueamentos, comparações e classificações sistêmicas entre os(as) estudantes e as escolas. Deixando implícito ou explícito a marginalização das diferenças, a ênfase no comparativo e a perpetuação da desigualdade em todas as suas formas (Mantoan, 2022, p. 7).

No contexto da Educação Física, essa lógica se expressa na cobrança por desempenho motor, resultados e padrões corporais, tensionando as possibilidades de participação efetiva de

estudantes com deficiência. A performatividade curricular atua como força reguladora que define quem pode ou não aprender, quem se destaca e quem permanece à margem.

Veiga-Neto e Saraiva (2011) evidenciam que a escola contemporânea se move entre a subordinação dos sujeitos e a valorização da subjetividade, em um contexto marcado pela governamentalidade e pela espetacularização do controle. Nesse cenário, as políticas educacionais passam a ser atravessadas por lógicas de performatividade, nas quais resultados, avaliações em larga escala e *rankings* assumem centralidade (Ball, 2013).

Importante demarcar que não é através da marginalização, da exclusão, da expulsão, da segregação que promovemos a inclusão e a melhoria do ensino. “Estamos habituados a transferir os nossos problemas para o outro, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais” (Mantoan, 2003, p.18).

Os padrões de sucesso e fracasso impostos aos estudantes e muitas vezes reproduzidos pela sociedade ressalta a tirania embutida na escolarização. Como enfatiza Mantoan (2022) a determinação de formas de ensinar e aprender distanciam a escola do objetivo principal de produzir o conhecimento e acaba apenas reproduzindo, reeditando, propagando uma cópia de outra cópia que, na essência, apenas viola a liberdade intelectual do(a) aluno(a).

[...] na base da exclusão está o poder e a desigualdade social que o acompanha. Porém, para a manutenção desta ordem legitimada nas sociedades modernas (neoliberalismo), a desigualdade precisa ser administrada. Ou seja, os excluídos devem, de alguma forma, ser incluídos e sentir-se incluídos. Inclusão e exclusão configuram, assim, duas faces de uma mesma moeda, já que muitas vezes a inclusão não passa de uma estratégia de adaptação à ordem social excludente. Administrar a desigualdade significa, portanto, incluir perversamente e tratar apenas de seus efeitos superficiais, deixando de lado as causas mais profundas da exclusão, reproduzindo novas formas de sofrimento ético-político (Sawaia, 2003, p. 57).

A escola atualmente desloca-se entre uma política racional moderna que tem como princípios a subordinação dos sujeitos a subjetividade. Essa dicotomia retrata uma época com o foco na espetacularização e controle das massas. É a governamentalidade moldando o modo de pensar a avaliação sistêmica, a formação continuada, a política pedagógica (Veiga-Neto; Saraiva, 2011).

A inclusão e a exclusão acabam sendo usadas como faces para o poder, que através da definição identitária, manipulam a sociedade e garantem privilégios, demarcam territórios, estabelecem hierarquias e definem, estrategicamente, os rumos políticos, econômicos e sociais (Mantoan, 2017). O legado de modelos criados para definir e classificar os indivíduos acaba ampliando as barreiras e promovendo um lugar de desvantagem entre os pares. O fato

vulnerabiliza as expectativas com relação ao processo de inclusão e, através de poderes recônditos, enfatiza concepções que fogem a base conceitual de uma educação universal:

a concepção de um sujeito singular inacabado, que aprende a seu tempo e modo é fundamental no entendimento de uma escola de todos em que os alunos aprendem a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento (Mantoan, 2017, p. 44).

Ao nos identificarmos como um simulacro, aproximamos da real definição do ser, um eterno e ilimitado constituir-se e diferenciar-se de múltiplas formas e em tempos indefinidos, um devir imensurável que não cabe em modelos prefigurados. O que possibilita vislumbrar uma escola aberta a produção do saber compartilhado entre professor(a), aluno(a) e comunidade escolar, o conhecimento sendo compreendido a partir da experimentação, do estímulo às diversas formas de ser, criar, um local onde a deficiência deixa de ser o foco e o sujeito passa ser o meio de se fazer diferente através da diferença (Mantoan, 2017).

A inclusão escolar e o seu aprofundamento conceitual permitem dirimir que aprende-se a partir da interação com o outro, do encontro, das conexões estabelecidas, das experiências compartilhadas. Somos produto do que vivenciamos, das aprendizagens individuais e coletivas, do desejo que impulsiona a buscar o conhecimento. Desta forma a escola precisa ser como um devir, onde o acolhimento é incondicional e “a diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade” (Silva, 2002, p. 1).

O poder estabelece uma relação intrínseca com o saber. No ambiente escolar essa evidência se materializa em inúmeros panoramas, desde a constituição curricular, as práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem que reforçam os padrões sociais e marginalizam as especificidades. As instituições educacionais funcionam como mecanismos de controle social, definindo o que é considerado conhecimento legítimo e quais subjetividades são aceitas ou negligenciadas (Foucault, 1987).

Ball (2013) e Peters (2020) ampliam essa discussão ao apontar as fragilidades das políticas de inclusão na perspectiva da normatização, em que o sujeito deve se adaptar ao meio. Ao invés do sistema, como um todo, buscar formas de transpor as barreiras que impossibilitam o acesso. Essa lógica inversa e perversa, onde o indivíduo precisa se encaixar para pertencer, distancia a sociedade dos princípios inclusivos e dos estudos atuais que avançam no sentido contrário.

Para avançar na ressignificação da inclusão nos dias atuais é imprescindível a desconstrução dos discursos hegemônicos na ótica inclusiva. Não cabe ao processo de inclusão

apenas a função de corrigir desigualdades, mas repensar parâmetros, refletir sobre as estruturas educacionais, estabelecer pontes, ampliar/diversificar o diálogo e possibilitar uma educação de qualidade, ou seja, possível para todos(as). Laclau e Mouffe (2014) apontam que a criação de políticas educacionais inclusivas precisa ser pensada em termos de articulação de demandas heterogêneas, e não como a imposição de uma única visão de inclusão.

As inquietações provocadas ao analisar a base da política educacional de inclusão escolar implicam em questionamentos acerca das relações estabelecidas entre conhecimento, poder e subjetividade nas práticas escolares. É preciso repensar a estrutura educacional a partir de parâmetros democráticos, dialógicos, intersetoriais, múltiplos, que não visem soluções simples ou tecnocráticas para contextos complexos e que lidam com vidas. Nesta perspectiva, não existe neutralidade nas políticas públicas direcionada à educação, as relações de poder estão estabelecidas de forma a beneficiar uma parcela da sociedade enquanto marginaliza outra Ball (2013).

A inclusão transiciona da busca por uma meta a ser atingida, para um processo vivo e constante de transformação que desafia as normas e se reconhece na diferença sem reducionismos, categorizações e afirmações. Nesse sentido, a política educacional inclusiva passa a ser vista como um campo de disputa em que diferentes discursos e práticas entram em tensão, e onde a diversidade é reconhecida não como um problema a ser resolvido, mas como uma riqueza a ser valorizada. Importante analisar criticamente as práticas intituladas inclusivas de forma a não perpetuar metodologias com foco disciplinar que mais excluem do que incluem (Peters, 2020).

Ainda nesse contexto, a história demarca que alguns governos permitiram importantes retrocessos a partir da publicação do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), que respaldou a escolarização em instituições direcionadas para o atendimento especializado e conduziu a compreensão da escola regular como um espaço passível para a reestruturação de classes especiais. Apesar de revogado no dia 01 de janeiro de 2023 essa lacuna pressupõe incertezas e ameaças com relação às conquistas e avanços quanto aos direitos das pessoas com deficiência e a efetivação definitiva da PNEEPEI (Brasil, 2008).

Em 2009, o Estado brasileiro assumiu, de maneira formal e vinculante, o compromisso de assegurar o direito à educação inclusiva ao conferir à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), o status de emenda constitucional. A partir desse marco jurídico-normativo, consolidou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, concebida como instrumento orientador das práticas pedagógicas e das ações estatais voltadas à promoção da

equidade no acesso e permanência escolar. Atualmente, tal política vem sendo reiterada e fortalecida, mediante a implementação de novos programas, aportes financeiros e iniciativas estratégicas que buscam efetivar, de modo mais consistente, a inclusão educacional no território nacional em consonância com atualizações recentes no campo da educação especial (PNEEI, 2025).

Nessa perspectiva a inclusão escolar deixa de simbolizar o acesso e/ou a integração do(a) estudante ao sistema educacional, quebrando a lógica das práticas que classificam a forma de aprender e quem possui ou não essa condição. Tendo como ponto central a crítica aos processos igualitários, não equitativos e a reprodução do saber sem a reflexão dos objetivos, da forma de construção, do público alvo e das condições oferecidas para transpor as barreiras.

Diante das disputas históricas, políticas e curriculares que atravessam a consolidação da educação inclusiva, torna-se necessário deslocar o olhar para além dos marcos normativos e das estruturas institucionais, aprofundando a análise sobre os fundamentos éticos, epistemológicos e ontológicos que sustentam as relações educativas. Nesse movimento, a diferença deixa de ser compreendida como desvio a ser corrigido ou como categoria meramente descritiva e passa a ser reconhecida como potência constitutiva dos processos formativos. A alteridade emerge, assim, como princípio que tensiona as práticas pedagógicas, convocando a escola a repensar seus modos de acolher, reconhecer e dialogar com sujeitos historicamente marginalizados. É nesse horizonte que a noção de hospitalidade se apresenta como chave analítica fecunda, ao possibilitar a problematização das formas de acolhimento instituídas, dos limites das políticas inclusivas e das experiências concretas de pertencimento no cotidiano escolar. A seção seguinte dedica-se, portanto, a explorar os conceitos de diferença, alteridade e hospitalidade, articulando-os às discussões contemporâneas sobre inclusão educacional e às implicações para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade.

2.1.3 Diferença, Alteridade e Hospitalidade

Entender a docência como um processo em constante reformulação tensiona o ideal homogeneizante segundo o qual todos(as) os(as) estudantes deveriam aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e simultaneamente. Ao se reconhecer como um devir e não como instância fixa de transmissão o(a) professor(a) passa a operar como válvula propulsora de possibilidades pedagógicas, abrindo caminhos para que o aprendizado aconteça a partir das singularidades dos sujeitos. Nesse movimento, professor(a) e estudante tornam-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, sem que isso signifique negar a função docente, suas

responsabilidades, dificuldades, receios ou frustrações. Trata-se, antes, de compreender que as estratégias pedagógicas não podem ser rígidas, normativas ou silenciadoras. Incluir, nesse sentido, é possibilitar o protagonismo e buscar novos arranjos e mediações capazes de atingir o(a) estudante em sua especificidade, deslocando práticas centradas na padronização para experiências abertas à diferença (Pagni, 2024).

No contexto das aulas de Educação Física, essa compreensão ilumina os corpos diversos presentes na quadra, permitindo que o movimento, a corporalidade e a experiência sensível sejam reconhecidos como formas legítimas de aprendizagem, e não como desvios em relação a um padrão motor idealizado. Ao oportunizar a retórica da contribuição ativa das pessoas com deficiência no processo formativo, amplia-se a possibilidade de avançar na construção de uma educação inclusiva de qualidade. O saber produzido a partir de múltiplas contribuições permite olhar para a singularidade sem romper com a coletividade, instaurando uma lógica pedagógica em que os corpos comuns, atravessados pela diferença, potencializam o ensino e favorecem a aprendizagem de todos(as) (Pagni, 2024).

Nas aulas de Educação Física, essa abertura epistemológica revela que os modos diversos de correr, arremessar, equilibrar-se ou jogar não empobrecem a prática pedagógica, mas a enriquecem, ao produzir outros sentidos para o corpo, o jogo, a cooperação e o desempenho, deslocando a centralidade do rendimento para a experiência compartilhada. A relevância do saber advindo desses corpos e aprendizagens diversas torna-se ainda mais evidente quando se reconhece que suas práticas, modos de ser, sentir e agir, bem como suas visões de mundo, retiram esses sujeitos da condição de objetos, sobre os quais apenas especialistas falam e os colocam na posição de detentores de um saber próprio, autêntico e singular. Trata-se de sujeitos capazes de contribuir com o conhecimento científico, com a produção acadêmica, com a pesquisa, com a elaboração de leis, com os avanços curriculares e com a promoção da visibilidade e da escuta ativa das pessoas com deficiência. Esse deslocamento configura um avanço epistemológico irreversível, um caminho sem volta em direção ao inexplorado e ao campo das incertezas que desafia modelos pedagógicos estabilizados (Pagni, 2024). No âmbito da Educação Física, isso implica reconhecer as epistemologias corporais como fontes legítimas de conhecimento, capazes de tensionar currículos que historicamente privilegiaram corpos atléticos, normatizados e performativos.

Esse movimento exige, portanto, deslocar-se no sentido oposto à violência produzida por práticas pedagógicas estruturadas na hierarquização dos saberes, na linearidade do conhecimento, no elitismo e na formatação pragmática do ensino. Tais práticas, fortemente alinhadas aos princípios do capitalismo, do ranqueamento intelectual e do neoliberalismo,

naturalizam privilégios, classificam indivíduos, nivelam aprendizagens e definem quem possui ou não a “condição” de aprender, moldando o sistema educacional a partir de critérios excludentes. Trata-se de uma forma recorrente de definir o outro, “o deficiente”, sem uma escuta atenta, sem considerar as particularidades e sem flexibilizar estruturas pensadas para poucos, interditando as múltiplas manifestações das minorias no processo de ensino-aprendizagem (Pagni, 2024). Nas aulas de Educação Física, essa lógica se expressa na centralidade da performance, na valorização do resultado, na comparação entre corpos e na exclusão simbólica daqueles que não correspondem aos padrões motores hegemônicos.

Apesar dos inúmeros desafios que ainda marcam as conquistas das pessoas com deficiência, a ocupação dos espaços da escola regular representa uma demarcação identitária que vai além do acesso, da permanência e das condições estruturais adequadas. A presença desses corpos convoca a ressignificação da centralidade pedagógica em direção a uma formação que reconheça a especificidade sem romper com o coletivo, que acredite na evolução humana para além do laudo médico e que valorize a participação ativa de quem convive com a deficiência ou outras diferenças. Trata-se de resistir às ameaças de uma cultura patriarcal, segregacionista e baseada na governamentalidade e nos pressupostos hierárquicos que atravessam as instituições escolares (Pagni, 2024). Essa resistência torna-se ainda mais necessária diante das políticas de performatividade que incidem sobre as escolas, impondo metas, indicadores e resultados mensuráveis que tensionam as práticas pedagógicas e reduzem a inclusão a um discurso formal dissociado da experiência vivida.

Nesse cenário, a visão reguladora e normativa do corpo e da aprendizagem demanda profunda ressignificação. Compreender os corpos para além de signos, registros e classificações constitui um ato de responsabilidade social, uma vez que a condição não pode preceder o sujeito e tudo aquilo que ele representa. Quando isso ocorre, reproduzem-se julgamentos, definições e preconceitos que classificam e excluem, instaurando uma violência velada, segregacionista, fundada na lógica da menos-valia e na produção do fracasso escolar (Pagni, 2024). Nas aulas de Educação Física, essa violência se manifesta quando a deficiência antecede a experiência corporal, condicionando expectativas, limitando possibilidades e reduzindo o estudante a um diagnóstico.

Refinar a compreensão sobre a responsabilidade da educação implica aprofundar as reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento humano. Bakhtin (1999) contribui de forma decisiva ao compreender o diálogo e as interações como pilares da constituição do sujeito. A identidade e o conhecimento se constroem nas trocas entre pares, atravessadas pela diversidade, sendo o aprendizado efetivado no encontro de vozes,

na escuta ativa e nas relações. Essa perspectiva sustenta a formação de sujeitos preparados para viver em plenitude, livres de preconceitos e barreiras, pois “no mundo dialógico, uma pessoa tem consciência de si mesma apenas por meio do outro” (Bakhtin, 1999, p. 82). Na Educação Física, isso se traduz em práticas corporais dialógicas, nas quais o aprender com o outro supera a lógica do desempenho individual.

A inclusão, nesse horizonte, não se restringe à condição de direito formal, nem à aceitação passiva de diferenças supostamente fixas. Ela exige a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de reconhecer-se na relação e de assumir-se como coautor da própria trajetória. Quando a escola legitima a diferença como valor formativo, ela ensina a incluir e se responsabiliza por não reproduzir os mecanismos sociais de exclusão (Mantoan, 2004). Essa responsabilização encontra na hospitalidade um princípio ético-político fundamental.

A hospitalidade², compreendida como acolhimento irrestrito do outro, sem critérios, julgamentos ou expectativas de reciprocidade, propõe uma abertura radical ao desconhecido. A hospitalidade incondicional, conforme enfatiza Derrida (2023), extrapola os limites da legislação e desloca o foco para o sujeito, suas prioridades e a continuidade de seu percurso formativo. Tal perspectiva desqualifica agrupamentos, rótulos e classificações incapazes de mensurar a complexidade humana, reafirmando que “a inclusão como um direito incondicional, inalienável e intransferível trouxe a necessidade de reconstrução das escolas” (Lanuti; Mantoan, 2021, p. 60). No contexto da Educação Física, a hospitalidade permite pensar o acolhimento dos estudantes com deficiência para além da adaptação pontual de atividades, implicando a reorganização das práticas, dos tempos, dos espaços e das relações corporais.

Na escola hospitaleira, o ensino assume caráter horizontal, emancipatório e avesso às categorizações. Tal concepção aproxima-se da ideia de ensino como pesquisa, na qual “dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (Deleuze, 2010, p. 177). O ensino baseado na hospitalidade rompe com o conservadorismo, o autoritarismo e o controle, afirmando o devir como princípio formativo (Deleuze, 2009). Nas aulas de Educação Física, isso se expressa na abertura ao imprevisto, à experimentação e à criação coletiva, em oposição a currículos fechados e prescritivos.

Compreender o sujeito exclusivamente a partir da deficiência evidencia as relações de

² De acordo com o pensamento filosófico de Jacques Derrida, especialmente no que se refere à hospitalidade incondicional, contribui para compreender a escola hospitaleira como um espaço que acolhe o outro sem restrições prévias, sem exigir o encaixe em padrões normativos de comportamento, desempenho ou corporeidade. Aplicada ao campo educacional, essa ideia tensiona currículos rígidos e práticas pedagógicas excludentes, ao evidenciar que toda condição imposta ao acolhimento já configura uma forma de exclusão (Derrida, 2003).

poder, identidade e normatividade presentes nas instituições escolares. Incluir, portanto, demanda questionar estruturas fixas e essencialistas, desconstruindo os recortes entre “normais” e “diferentes” e possibilitando a pluralidade de vozes e ideias. O monologismo, como alerta Bakhtin (1981), inviabiliza o pensamento crítico e compromete a formação da consciência. Ao mesmo tempo, a permanência do modelo médico, ainda que tensionado pelo modelo social, sustenta disputas institucionais, políticas e econômicas que mercantilizam direitos e fragilizam o sentido ético da inclusão (Pagni, 2021; 2024).

Por fim, os desafios para avançar na compreensão e efetivação da PNEEPEI não se restringem à superação de barreiras estruturais, mas envolvem a ampliação do protagonismo das pessoas com deficiência na governança das políticas inclusivas. O empoderamento desses corpos e dos movimentos heterotópicos fortalece uma sociedade fundada na alteridade³, no acolhimento e no reconhecimento das epistemologias corporais. Ao trazer novos sentidos para a escola e para a Educação Física, esses corpos tensionam as políticas de performatividade, os dispositivos de controle e as lógicas capacitistas, afirmando a inclusão como processo vivo, relacional e profundamente transformador (Pagni, 2021; 2024).

À luz das discussões supracitadas, evidencia-se que a compreensão da diferença, da alteridade e da hospitalidade, articuladas às críticas às lógicas normativas, classificatórias e performativas que atravessam as políticas educacionais contemporâneas, desloca significativamente os modos de pensar o sujeito, o conhecimento e os processos formativos. Ao tensionar a centralidade de modelos pedagógicos homogeneizantes e de dispositivos de controle orientados por resultados, abre-se espaço para reconhecer os corpos como instâncias produtoras de saberes, experiências e sentidos que escapam às métricas tradicionais de avaliação e desempenho. Nesse horizonte, a corporalidade emerge como dimensão epistemológica e política incontornável, convocando o currículo e as práticas pedagógicas a se reorganizarem a partir de princípios éticos de acolhimento às singularidades. É a partir desse campo de problematizações que se torna possível avançar para uma análise das implicações desses fundamentos no contexto da Educação Física escolar, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas inclusivas comprometidas com a valorização da diversidade

³ No campo da educação inclusiva, alteridade implica reconhecer os(as) estudantes com deficiência não como “outros deficitários”, mas como sujeitos de direitos, saberes e potências, cuja presença tensiona e transforma a organização escolar, os currículos e as formas de ensinar e avaliar. Assim, a alteridade, nesta pesquisa, é assumida como princípio estruturante de uma escola inclusiva e hospitaleira, que se orienta pelo respeito às diferenças, pela escuta sensível e pela construção de práticas pedagógicas que se façam com o outro, e não sobre o outro (Pagni, 2024).

e com a ampliação das possibilidades de participação de todos(as) os(as) estudantes.

2.1.4 Implicações para a Educação Física: Corporalidade, Currículo e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A educação, direito garantido pela Constituição Federal para todos(as), é fundamental para o desenvolvimento de qualquer cidadão. Porém, a “garantia” deste direito e a oferta de uma educação de qualidade é a grande questão. Uma sociedade inclusiva depende da construção de uma escola inclusiva, pois é através da base educacional que conseguiremos estabelecer a estrutura social:

[...] a mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento. Essa mudança acaba repercutindo em alterações na escola como um todo: sua organização, na sala de aula, no papel do professor e dos alunos e na relação com o conhecimento (Valente, 1999, p. 29).

No campo da Educação Física escolar, não existem receitas prontas quando se trata de estratégias pedagógicas inclusivas. O que importa é um olhar atento às diferenças, sustentado por processos contínuos de avaliação diversificada do ensino e da aprendizagem, pela disposição permanente de reinvenção didático-pedagógica e, sobretudo, pela capacidade de perceber o outro para além de suas limitações. Essa perspectiva desloca a prática docente de modelos prescritivos e normativos para uma atuação reflexiva, criativa e responsiva às singularidades corporais presentes no cotidiano escolar. É nesse movimento que se ampliam as possibilidades de atingir o(a) estudante em sua totalidade, favorecendo sua participação efetiva e o sentimento de pertencimento à escola e à produção do conhecimento. Como destacam Kanan e Minghetti (2010), a inclusão escolar constitui-se como uma abertura à diferença, exigindo das instituições educacionais uma revisão crítica de seus próprios conceitos de normalidade, aprendizagem, currículo e projeto pedagógico.

Nessa direção, o aprofundamento das discussões sobre inclusão evidencia que não basta a presença física do(a) estudante com deficiência no espaço escolar. É fundamental que esse sujeito seja reconhecido como autor(a) de sua própria trajetória, participante ativo(a) do processo de ensino-aprendizagem e protagonista na construção de sentidos sobre sua experiência corporal. Tal reconhecimento confere densidade ética e política à prática pedagógica, uma vez que a inclusão só se efetiva quando produz impactos concretos na vida dos sujeitos. Conforme assinala Santos (2014), a busca por uma sociedade inclusiva passa,

necessariamente, pela construção de uma escola inclusiva, considerando que o modelo educacional reflete e, ao mesmo tempo, reproduz a organização social.

Nesse contexto, problematizar a objetificação da deficiência torna-se um passo indispensável para pensar uma Educação Física verdadeiramente inclusiva. O modelo médico, ainda hegemônico em muitas práticas escolares, tende a compreender o sujeito com deficiência como um corpo orgânico marcado por desvios e estigmas, que deve ser ajustado, corrigido ou normalizado segundo padrões sociais e jurídicos pré-estabelecidos (Pagni, 2024). Essa leitura reducionista compromete a compreensão da deficiência como fenômeno relacional, histórico e social, limitando as possibilidades pedagógicas e reforçando práticas excludentes. Avançar nos processos inclusivos exige, portanto, reconhecer que reduzir o(a) estudante à sua condição física ou psíquica é negar-lhe a complexidade de sua experiência humana. Santos (2023) contribui significativamente para esse debate ao afirmar que a diferença constitui um direito intransferível sempre que o discurso da igualdade ameaça apagar as singularidades, assim como a igualdade não pode ser negada sob o pretexto de que a diferença invalida determinadas formas de existir.

Ao considerar essas questões, torna-se evidente que reconstruir o ambiente escolar implica também ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir de uma lógica relacional, dialógica e, simultaneamente, atenta às singularidades. Na Educação Física, isso significa compreender o corpo como espaço de produção de sentidos, saberes e afetos, constituído no encontro com o outro e nos embates gerados pelas diferenças. Tal compreensão rompe com práticas homogeneizantes e competitivas, favorecendo experiências pedagógicas que valorizem a cooperação, a escuta e a construção coletiva do conhecimento corporal (Pagni, 2024).

Nesse processo, deslocar a centralidade do poder acadêmico e incluir outros atores no espaço pedagógico não apenas inverte a lógica tradicional do ensino, mas amplia o diálogo a partir da representatividade, do saber da experiência, do conhecimento popular e da autoridade epistemológica dos corpos que convivem com a deficiência. Esses corpos, historicamente silenciados, reivindicam um espaço que não pertence ao outro, mas à sua própria história, às suas formas de resistência e ao seu direito à cidadania plena. Na Educação Física, tal deslocamento implica reconhecer que os saberes corporais produzidos na diferença possuem legitimidade e potencial transformador para o currículo e para as práticas pedagógicas (Pagni, 2024).

Por fim, os corpos inscritos pela deficiência revelam-se capazes de produzir novos sentidos não apenas para a escola, mas para a sociedade como um todo. No entanto, esses corpos seguem sendo atravessados por processos de objetificação que, sustentados por lógicas neoliberais e pela padronização das práticas educativas, buscam restringir seu potencial

criativo, crítico e formativo (Pagni, 2021). Diante disso, torna-se imprescindível aprofundar os questionamentos acerca das formas de governança que incidem sobre essas vidas, frequentemente orientadas por critérios capacitistas e normativos que delimitam quem pode agir, aprender, compreender e participar. Na Educação Física escolar, enfrentar essas racionalidades significa afirmar práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a pluralidade corporal como princípio formativo, tensionando os dispositivos de controle e abrindo espaço para experiências educativas mais justas, éticas e emancipadoras.

2.2 O Currículo em Prol da Valorização e/ou Marginalização das Diferenças

Essa subseção dialoga sobre o currículo em prol da valorização e/ou marginalização das diferenças refletindo sobre as disputas político-ideológicas que permeiam a educação e que impactam diretamente a estrutura curricular. A abordagem possibilita implicar convicções políticas e ideológicas que direcionam a legislação, embute interesses na elaboração do currículo, onde os direitos das “minorias” podem não estar legitimados, marginalizando outras formas de ser, agir e pensar. Como argumenta Popkewitz (1994), a seleção e organização do conhecimento constituem-se como práticas culturais e políticas que produzem margens, reforçam relações de poder e sustentam processos não inclusivos, desvalorizando experiências que escapam ao padrão normativo dominante.

A base do referencial teórico desta subseção abrange as obras de Maria Teresa Égler Mantoan (2021), Pedro Angelo Pagni (2021, 2024) na perspectiva inclusiva; contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000, 2001), Alice Casimiro Lopes (2010), Elizabeth Macedo (2010) e Alfredo Veiga-Neto (2002, 2007, 2011) no âmbito curricular; e Thomas S. Popkewitz (1994) nas discussões sobre política curricular. Esses autores convergem ao afirmar a não neutralidade do currículo, ainda que tensionem seus focos analíticos: enquanto alguns enfatizam sua dimensão cultural, outros evidenciam sua função disciplinadora e reguladora.

2.2.1 Currículo como Disputa: Poder, Cultura e Produção de Subjetividades

Compreender o currículo como um artefato neutro e meramente técnico mostra-se insuficiente diante das análises contemporâneas que o situam como um campo de disputas político-ideológicas, atravessado por relações de poder que definem quais saberes são legitimados e quais são silenciados. Nesse sentido, o currículo pode operar tanto na valorização quanto na marginalização das diferenças, na medida em que seleciona, organiza e hierarquiza

conhecimentos considerados relevantes em determinado contexto histórico e social. Enquanto campo político, o currículo expressa disputas que incidem diretamente na construção das identidades dos sujeitos escolarizados. Não se trata, portanto, de um conjunto fixo de conteúdos, mas de um texto cultural que se transforma conforme as prevalências históricas, sociais e políticas. Como destacam Lopes e Macedo (2010, p. 21), “pensar o currículo como prática social implica reconhecer as contingências e os contextos nos quais ele é produzido e reproduzido”.

Historicamente, o currículo passou por sucessivas reformulações desde sua emergência no século XVI, mantendo, contudo, uma vinculação estreita com projetos políticos e partidários. Ainda que essas reformulações tenham ampliado discussões sobre objetivos, conteúdos, avaliação e metodologias, persistem influências tecnicistas, humanistas e normativas que limitam a liberdade didático-pedagógica e a formação de sujeitos críticos e autônomos (Veiga-Neto, 2011). Nessa lógica, os currículos não apenas organizam o ensino, mas também moldam subjetividades, definem perfis sociais e reproduzem desigualdades, como assinala Silva (1999).

Essa compreensão é reforçada quando se entende o currículo como “a porção da cultura que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é escolarizada” (Veiga-Neto, 2002, p. 44). Analisar um currículo, portanto, significa inferir os critérios de escolha que orientaram sua elaboração, os valores que privilegia e as identidades que legitima ou marginaliza. Trata-se de um espaço de luta simbólica, no qual se produzem significados, hegemonias e resistências (Veiga-Neto, 2002).

Nesse cenário, a disputa político-ideológica contemporânea se intensifica, sobretudo quando grupos conservadores buscam reestruturar o currículo segundo seus interesses, restringindo direitos e invisibilizando saberes dissidentes (Popkewitz, 1994). Essa seleção intencional do conhecimento reforça narrativas hegemônicas, eurocêtricas, meritocráticas e excludentes, como também evidencia Silva (2001), ao afirmar que os currículos operam como dispositivos de poder na formação de cidadãos e na reprodução das desigualdades sociais.

É importante repensar estruturas curriculares e estratégias pedagógicas que nos conduzem sempre para as mesmas perspectivas conceituais, atitudinais e procedimentais. Atentar para outros saberes que estão para além do mensurável, “aceitável”, institucionalizado. A análise pormenorizada do que se considera ou desconsidera na elaboração do currículo diz das intenções implícitas nos planos de governo e na ênfase pedagógica que se pretende normatizar. Essa construção deve ser pensada considerando todos os sujeitos e suas potencialidades em contribuir, de forma colaborativa, no delineamento dos sistemas educacionais com bases fundamentadas na valorização das diferenças.

Enquanto campo político, o currículo imprime disputas, interesses que abrangem lógicas de cunhos diversos e que implicam na construção subjetiva das identidades daqueles(as) impactados(as) por este recorte do conhecimento. Tangenciando essa composição curricular que transiciona de acordo com o período histórico e político, não podemos estipular uma verdade absoluta que define o currículo, mas infinitos repertórios e interpretações baseados em relações políticas, prevalências culturais e disputas de poder (Lopes; Macedo, 2010).

Compreender as intencionalidades e as relações de poder inerentes à escrita curricular faz vacilar as certezas de que é um documento pensado para todos(as). E ter uma cautela maior ao aplicá-lo em sala de aula, não como um ato negacionista ao sistema, mas com uma expertise em ressignificar a importância de enxergar a função da escola para além do que o currículo oferece. Pensar a docência com base nos sujeitos e não apenas no que está estabelecido e delimitado como conhecimento:

entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada. De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo (Veiga-Neto, 2002, p.44).

2.2.2 Diferença e Normalidade: Currículo, Normatividade e Exclusão Simbólica

Ao adentrar a discussão sobre diferença e normalidade, evidencia-se que o currículo participa ativamente da construção de padrões normativos que regulam corpos, saberes e modos de aprender. A dificuldade de reconhecer a diferença como constitutiva da experiência humana limita o olhar pedagógico, fragiliza o ensino e produz barreiras que inviabilizam a aprendizagem e o pertencimento dos(as) estudantes (Lanuti; Mantoan, 2021).

Entender os posicionamentos políticos que incidem na educação é abrir precedentes para questionamentos que irão dizer da importância destes corpos diversos na sociedade e da necessidade da sua contribuição na construção do saber institucionalizado. Não podemos negar o conhecimento advindo das pessoas que convivem com a deficiência, nem subjugar esse lugar de fala, pois perpetuaremos a marginalização da diferença e reafirmando a verticalização do conhecimento por aqueles intitulados aptos a definir o que deverá ser aprendido por todo(as)

(Pagni, 2024).

Em uma retórica histórica, Pagni (2024) provoca elucubrações sobre a ética para com as pessoas com deficiência “indignidade de falar pelo outro” que retrata o conhecimento produzido à parte, de forma unilateral, sem a participação do sujeito central de todo o processo. A epistemologia que desconsidera a produção do saber pela pessoa com deficiência inverte a lógica da construção do conhecimento, no sentido de este ser produzido e oferecido por terceiros, tendo como base o modelo médico equivalente a correções, regularizações, adequações aos “padrões normativos” da sociedade. “Esse ponto de vista ético interpela a objetivação do corpo com deficiência ao assujeitá-lo a tecnologias de reabilitação à luz daqueles saberes e ao submetê-lo a dispositivos de poder que ignoram sua singularidade e invisibilizam sua expressividade” (Pagni, 2024, p. 4).

Esse posicionamento conceitual acerca da pessoa com deficiência converge expectativas limitantes e inadequadas. Perceber o indivíduo apenas através da sua deficiência e subjugar-lo à condição de alguém que precisa passar por um tratamento médico para se adequar às exigências do meio e assim estar apto para contribuir enquanto cidadão é fadar a existência humana a um colapso pautado no preconceito e na discriminação de vidas. Vidas essas que precisam ser respeitadas e identificadas para além das barreiras que as impedem de avançar de forma equânime. É preciso ficar claro que todos(as) somos diferentes e aprendemos mais na diversidade.

O princípio de fazer e pensar por estes corpos que possuem uma deficiência direciona uma visão limitante e capacitista, em que as decisões não são discutidas com os sujeitos, ficando estes à margem do processo, subjugados e buscando se encaixar aos “padrões de existência”. Trazendo o contraponto Pagni (2024) questiona as estruturas, potencializa o conhecimento a partir da diferença, discute a fragilidade da normatividade e regulação social e implica a necessidade de uma elaboração conjunta com o protagonismo das pessoas com deficiência.

Pensar, fomentar e institucionalizar a inclusão demanda inverter a lógica do conhecimento até então constituído. Além de trazer novos autores(as) para essa contribuição coletiva, ampliar o diálogo e sistematizar propostas que partem dos sujeitos diretamente impactados. O olhar de quem nunca conviveu com a deficiência, apesar de possuir o seu incontestável valor acadêmico, não possui a expertise proporcionada pela experiência, pelas tentativas de “erros” e acertos, pelo fazer/refazer do dia a dia, pela propriedade de argumentação baseada na prática de ser quem se é (Pagni, 2024).

As concepções tradicionais de ensino, ancoradas na transmissão linear de conteúdos e na memorização mecanicista, reforçam um modelo homogêneo de aprendizagem que pouco

dialoga com as singularidades dos sujeitos. Em contraponto, as discussões contemporâneas como as tensionadas por Willingham (2022) deslocam o foco dos estilos de aprendizagem para a qualidade das estratégias pedagógicas, enfatizando a necessidade de diversificação de estímulos, metodologias e recursos que favoreçam processos cognitivos mais significativos.

Nesse movimento, o currículo deixa de ser compreendido apenas como um instrumento de desenvolvimento de habilidades para assumir uma função mais ampla, relacionada à formação integral do(a) estudante. Ao permitir múltiplos caminhos para a construção do conhecimento, rompe-se com o engessamento pedagógico e amplia-se o reconhecimento das diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.

O currículo é um texto político e cultural. Ele não apenas reflete o mundo, mas também participa ativamente na construção desse mundo. As escolhas feitas no currículo, e as escolhas que são negadas, têm consequências profundas para as formas como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros (Silva, 2001, p. 52).

Entretanto, tais avanços coexistem com tensões estruturais. A normatividade curricular continua a operar por meio da valorização de determinados corpos, saberes e trajetórias, em detrimento de outros. Essa invisibilidade não ocorre de forma aleatória, mas resulta de interesses políticos, econômicos e sociais historicamente consolidados, que atribuem valor diferenciado às condições físicas, mentais, culturais e sociais dos sujeitos, perpetuando estereótipos e exclusões. Como enfatizam Veiga-Neto (2002) e Silva (1999), o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas participa da produção de normalidades e anormalidades, definindo quem pertence e quem permanece à margem. Essa compreensão tensiona a ideia de que o currículo foi pensado para todos, exigindo uma análise crítica de suas intencionalidades e efeitos na prática pedagógica.

A escola, nesse contexto, frequentemente atua como mecanismo de controle social, reproduzindo hierarquias e limitando a autonomia dos estudantes (Gallo, 2017). Ainda assim, quando reconhece e valoriza as diferenças, pode contribuir para a construção de ambientes educativos mais democráticos, plurais e responsivos, capazes de preparar sujeitos para conviver em uma sociedade diversa (Pagni, 2021).

A não compreensão conceitual da diferença limita o olhar, o pensar, o agir e as possibilidades de estabelecer pontes. Esse fato distancia os sistemas educacionais dos(as) estudantes, fragiliza o ensino, constrói barreiras, inviabiliza a aprendizagem e nos impede de acessar o outro e incentivá-lo para que avance na consolidação do conhecimento: “nas salas de aula, o desequilíbrio introduzido pela cunha da diferença de cada estudante questiona a validade e a pertinência dos saberes e práticas nas quais a educação escolar se sustentou durante séculos”

(Lanuti; Mantoan, 2021, p.63).

Na construção de uma política pública democrática e inclusiva esses pontos elucidados precisam ser desnudados, problematizados e compreendidos de tal forma que a educação não seja uma moeda de troca ou um pano de fundo para manobras e interesses escusos, mas um direito inviolável com função social de liberdade epistemológica e estímulo ao pensamento crítico, reflexivo e autônomo (Veiga-Neto, 2002).

O percurso deve ser pautado na construção e na prática de um currículo que tenha respaldo na pluralidade cultural e social dos sujeitos, no engajamento de atores(as) que acreditem no poder de transformação da educação pelo viés da inclusão e da diversidade. Nesta perspectiva, a institucionalização de um currículo que seja capaz de contribuir com o fazer docente dos(as) professores(as) de Educação Física e que reflitam uma prática inclusiva e libertadora, o foco precisa ser no(a) estudante e na sua participação ativa no processo de ensino. Possibilitar vivências múltiplas e o acolhimento do corpo em todas as suas dimensões, de forma a ressignificar a importância do componente curricular na própria estrutura educacional, muitas vezes invisibilizado e estigmatizado.

As escolas, em sua rotina muitas vezes exaustiva e permeada por burocracias, tendem a perpetuar hierarquias, agindo como mecanismos de controle social. A autoridade e a verticalização do poder limitam a autonomia e a criatividade dos(as) estudantes, que devem ser vistos como sujeitos ativos em seu processo de formação. Sujeitos esses capazes de questionar, inovar e contribuir para a melhoria das práticas educativas. Um chamado à ação, investindo em uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e propondo caminhos para uma educação que promova a liberdade e a justiça social (Gallo, 2017).

2.2.3 Epistemologias da deficiência: implicações para a Educação Física

As epistemologias da deficiência introduzem um deslocamento fundamental nas discussões curriculares ao questionarem quem produz o conhecimento, a partir de quais lugares e com quais implicações éticas. Pagni (2024) problematiza a “indignidade de falar pelo outro”, evidenciando como o saber sobre a deficiência foi historicamente produzido de forma unilateral, alicerçado no modelo médico, que busca corrigir, normalizar e ajustar corpos aos padrões normativos da sociedade.

Essa lógica epistemológica desconsidera a experiência vivida das pessoas com deficiência e submete seus corpos a dispositivos de poder que invisibilizam sua singularidade e expressividade (Pagni, 2024). Ao reduzir o sujeito à sua deficiência, constrói-se uma narrativa

capacitista que limita expectativas, reforça preconceitos e subordina a existência humana a critérios de adequação social.

Em contraponto, Pagni (2024) propõe uma epistemologia que reconhece a diferença como potência e afirma a necessidade do protagonismo das pessoas com deficiência na produção do conhecimento. Esse posicionamento tensiona a normatividade curricular e amplia o debate sobre inclusão para além do acesso físico, incorporando a dimensão ética, política e epistemológica da participação.

McLaren e Giroux (2000) dialogam com essa perspectiva ao defenderem a valorização das múltiplas identidades culturais, sociais e corporais no currículo. A efetiva participação das pessoas com deficiência nos processos educacionais contribui para a reconstrução de um currículo representativo, capaz de empoderar os(as) estudantes e fomentar transformações sociais.

Nesse sentido, a Educação Física assume um papel estratégico, por lidar diretamente com o corpo, o movimento e a expressividade. Pensar o currículo desse componente a partir das epistemologias da deficiência implica reconhecer o corpo em todas as suas dimensões, romper com padrões normalizadores e promover experiências pedagógicas que valorizem a diversidade corporal como elemento constitutivo do processo educativo. Como destaca Bakhtin (2003, p. 125), o discurso é um espaço de encontro e confronto de vozes sociais. A elaboração do saber em uma perspectiva horizontal, dialógica e relacional fortalece o pertencimento, a autonomia e a autoria dos sujeitos, contribuindo para uma escola que reverbera inclusão e justiça social.

Assim, o currículo, entendido como documento vivo e inacabado (Macedo, 1998), demanda constante problematização e reconstrução coletiva. Ao ser atravessado pelas epistemologias da deficiência, amplia-se sua capacidade de promover equidade, pluralidade e valorização da vida em suas múltiplas expressões. Esse movimento exige reconhecer o(a) professor(a) como agente central na ressignificação curricular, sobretudo na Educação Física, campo historicamente marcado por exclusões, mas também por potências transformadoras.

Os avanços nas discussões sobre o currículo e as práticas pedagógicas a ele vinculadas desmistificam estereótipos com relação aos estilos de aprendizagem e problematiza a necessidade de investir na qualidade das estratégias utilizadas para se ensinar um determinado conteúdo. A linha de pensamento conecta-se na variação dos estímulos oferecidos aos estudantes ao ensinar com foco nos processos cognitivos, ou seja, em como o indivíduo aprende e em como o cérebro processa as informações. Desvincula-se dos interesses particulares de como temos mais afinidade para pensar e aprender, que correspondem aos estilos de

aprendizagem, para investir nas metodologias de ensino. Enfatizando que, para efetivar a aprendizagem, é importante proporcionar uma gama diversificada de recursos que irão contribuir com a elaboração do saber pelo (a) estudante (Willingham, 2022).

É pertinente frisar que o contexto educacional, as especificidades vinculadas ao indivíduo, as questões socioculturais, as defasagens estruturais e o viés inclusivo, no respeito às diversas formas de ser, são critérios que precisam ser observados e implicados no planejamento, desenvolvimento e avaliação das habilidades que compõem o currículo.

A virada de chave no âmbito educacional pressupõe a compreensão de um ensino voltado à formação integral do(a) aluno(a), sem a fragmentação do conhecimento e onde os componentes curriculares se complementam em uma visão holística. Existe uma ruptura com o modelo tradicional de ensino alicerçado na transmissão de conteúdos, memorização mecanicista, e linearidade na construção do conhecimento. Estratégias que fragilizam o processo de aprendizagem, possuem uma base conteudista e não permitem a ressignificação e retenção do que foi ensinado na memória de longa duração do(a) estudante (Willingham, 2022).

Pensar a estrutura curricular para além do desenvolvimento de habilidades permite oferecer aos(as) alunos(as) formas variadas de compreender o conteúdo e utilizar diversos caminhos para se chegar às respostas desejadas. Foge do engessamento da aprendizagem em que o(a) estudante só pode acessar o conhecimento pelo caminho direcionado pelo(a) professor(a). E expande a visão do que realmente importa: obter o resultado almejado independente do raciocínio utilizado. McLaren e Giroux (2000) corroboram com essa linha de pensamento ao enfatizar a importância de reconhecer e valorizar as diversas identidades culturais, étnicas e sociais presentes na sala de aula.

A participação efetiva das pessoas com deficiência em todos os processos políticos, econômicos, sociais e educacionais faz com que ecoem vozes, possivelmente silenciadas e marginalizadas, para que reverberem na reconstrução de um currículo representativo, de empoderamento dos(as) estudantes e que os prepare para agir como propulsores(as) de transformações em suas comunidades.

Importante mencionar que não consiste apenas em viabilizar o acesso e a participação das “minorias” políticas nos espaços de direito, mas respeitar o conhecimento trazido por esses sujeitos. Horizontalizar a construção do saber trazendo as diversas formas de ser para compor o todo e produzir propostas representativas e condizentes com a realidade. Diante das elucidações discutidas, a responsabilidade da educação perpassa pela ética ao reconhecer e respeitar as particularidades e promover o pensamento crítico reflexivo e a autonomia intelectual. “O mundo do discurso é um mundo onde se encontram e se enfrentam as mais

diversas vozes sociais” (Bakhtin, 2003, p. 125).

A elaboração do saber em uma perspectiva horizontal e não linear, a partir das contribuições do(a) estudante, do (a) professor(a), dos pares e da comunidade escolar torna o ensino e a aprendizagem mais significativos e representativos. Sendo a escola um importante agente no fomento de condições para que o diálogo aconteça com responsividade, respeito, múltiplas ideias e com a participação da sociedade. Uma escola que reverbera em uma sociedade inclusiva é composta por sujeitos que se sentem pertencentes ao meio e podem atuar de forma autônoma e autoral. Sujeitos que promovem impactos trazidos por sua cultura, suas potencialidades e limitações, sua forma de pensar, de se identificar com o mundo e o transformar com a sua presença.

A proposta desta pesquisa foi dialogar com os professores(as) de Educação Física, que trabalham na rede estadual, para compreender como percebem o currículo e aprofundar essa discussão com base no referencial teórico. Sempre na expectativa de propor discussões que contraponham o modelo de educação atual, incentivando os(as) professores(as) a identificarem minúcias que corroboram com a construção dos sistemas de ensino e fomenta novas perspectivas de olhar para os(as) estudantes, além dos estereótipos. Em busca da valorização das experiências individuais e coletivas (Green; Bigun, 1995).

A partir das reflexões promovidas na subseção, percebe-se que o currículo, dependendo de sua intencionalidade, pode contribuir para a valorização e/ou marginalização das diferenças. E que enquanto ferramenta educacional e espaço para promover transformação, conhecimento e empoderamento social com equidade e inclusão precisa ser desmistificado e compreendido de forma criteriosa a partir de um esforço coletivo. Sempre primando pela democracia, autonomia, valorização da vida para além das limitações e respeito à singularidade de cada sujeito, como ressalta Veiga-Neto (2007, p. 15):

o currículo não é neutro, nem pode ser entendido como algo estático ou dado. Ele é atravessado por múltiplas vozes, interesses e narrativas que refletem, legitimam ou contestam as relações de poder vigentes em uma sociedade. Assim, ele é, ao mesmo tempo, um artefato cultural e um dispositivo político.

Partindo dos apontamentos supracitados e das discussões discorridas na subseção, torna-se proeminente que a concepção de currículo é bem mais profunda do que a sua definição conceitual. É importante uma análise crítica e cuidadosa na perspectiva da intencionalidade e razoabilidade na elaboração de um documento que ultrapassa a neutralidade na seleção e sistematização dos conteúdos. Não existe simplicidade contextual, envolve ato político que poderá, de acordo com os princípios base, transformar vidas, definir identidades, promover ou

negligenciar a inclusão e resultar em igualdade ou desigualdade social. Essa abordagem epistemológica apontada por Macedo (1998) empodera a ideia de que o currículo precisa ser tecido de forma relacional entre os(as) autores(as) desse processo: conhecimento, estudante e professor(a), mediados pelos contextos históricos e sociais em que se encontram inseridos.

Importante destacar que o currículo precisa ser dinâmico e expressar a representatividade social de um povo. Não ser a figura de um documento estanque, uma lista de conteúdos, habilidades e competências que precisam ser reproduzidos de forma unilateral. A virada de chave consiste em compreender o currículo enquanto documento vivo e inacabado, que traz a prerrogativa do direito à participação, a uma construção coletiva que valoriza o relacional, o dialógico e as contribuições dos sujeitos que compõem o processo. Instrumento pedagógico que possibilita a manifestação de ideias pautadas na inclusão, na especificidade, no pluralismo cultural e nas percepções dos corpos diversos (Macedo, 1998).

Ao reconhecer e valorizar as diferenças, a escola não apenas enriquece o processo educativo, mas também prepara o(a) estudante para viver e conviver em uma sociedade pluralista. Isso envolve a inclusão de currículos que abordem a história, a cultura de diferentes grupos sociais, a promoção de um ambiente respeitoso e seguro independente das origens e a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades diversas dos(as) educandos(as) (Pagni, 2021).

Afinaremos o diálogo na próxima subseção ao abordarmos sobre o componente curricular Educação Física, sua trajetória histórica, quebra de paradigmas, concepções, contribuições e limitações enquanto área do conhecimento no processo de inclusão.

2.3 Para Além de um Corpo: Educação Física, Histórico, Percurso e Perspectivas

Esta subseção tem como objetivo situar historicamente a Educação Física escolar no Brasil, não como um exercício meramente descritivo, mas como uma chave analítica indispensável para a compreensão do objeto desta pesquisa: as práticas pedagógicas, avaliativas e inclusivas desenvolvidas no cotidiano da Educação Física no Ensino Fundamental. Ao retomar os modelos históricos (militar, higienista, esportivista e biomédico, busca-se evidenciar como tais matrizes, ainda que ressignificadas ao longo do tempo, permanecem influenciando concepções de corpo, critérios de participação, formas de avaliação e organização das aulas, produzindo tensões entre o discurso institucional presente nos documentos curriculares e as práticas efetivamente realizadas nas escolas. Dessa forma, a análise histórica aqui empreendida sustenta a leitura crítica das respostas das professoras participantes da pesquisa e dos PPPs,

permitindo compreender como permanências estruturais do campo da Educação Física ajudam a explicar os desafios contemporâneos para a efetivação de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva.

2.3.1 Percurso histórico da Educação Física escolar e a produção de concepções normativas de corpo, disciplina e desempenho

Para analisar o percurso histórico da Educação Física no Brasil adotando um recorte histórico para mensurar as transformações que o componente curricular de Educação Física, traz-se para a discussão do período colonial (1500-1822). Nessa época, apesar da não institucionalização da Educação Física, diversas práticas corporais eram vivenciadas pelos povos originários; contudo, com a atuação dos jesuítas, os exercícios físicos passaram a ser incorporados à catequização por meio do ensino religioso (Soares, 1994). Desde esse momento inicial, o corpo já se apresentava como território de intervenção pedagógica e moral, subordinado a finalidades externas à própria experiência corporal.

No período do Império (1822-1889), ocorre o processo de normatização dos sistemas de educação no Brasil, e a Educação Física surge nesse contexto com a responsabilidade de promover a formação física e moral do indivíduo. Sua regulamentação, em 1851, esteve atrelada ao ensino militar e voltada para o modelo europeu (Soares, 1994). A obrigatoriedade do ensino formal da Educação Física nas escolas brasileiras consolida-se com a Reforma de Benjamin Constant (1890), predominando o modelo militar, no qual o corpo deveria ser forte, disciplinado, saudável e apto para o trabalho e para a defesa do país (Bracht, 1999). Esse marco histórico é fundamental para compreender como se instituem critérios normativos de participação, rendimento e adequação corporal que ainda atravessam práticas pedagógicas contemporâneas. Com a chegada da Era Vargas (1930-1945), a Educação Física passa a integrar oficialmente a grade curricular escolar, em 1937, por imposição do Ministério da Educação e Saúde Pública, com foco direcionado ao preparo físico e à valorização do esporte (Melo, 2001).

Posteriormente, durante a Ditadura Militar (1964-1985), a Educação Física é redimensionada para o campo do controle social, com forte ênfase no modelo esportivista. As diretrizes passam a privilegiar competições, alto rendimento, disciplinarização dos corpos e fortalecimento do patriotismo (Bracht, 1999). Tais características reforçam uma lógica seletiva e excludente, na qual corpos que não se adequam aos padrões de desempenho são invisibilizados ou marginalizados. Na primeira década do século XX, a Educação Física foi institucionalizada nas escolas brasileiras por meio da prática da ginástica e da disciplina

corporal, com forte influência dos métodos alemão e sueco, direcionados à correção postural, ao desenvolvimento físico e à disciplinarização dos corpos. Esse percurso evidencia o caráter higienista, militar e eugenista que contribuiu para os resquícios conceituais ainda presentes nas concepções contemporâneas de Educação Física (Lopes; Vieira, 2018).

O Movimento Higienista, ao enfatizar a relação entre atividade física e saúde pública, deslocou a compreensão da prática corporal para a prevenção de doenças e promoção da qualidade de vida, reforçando uma leitura biomédica do corpo (Soares, 2001). As escolas europeias alemã, sueca e francesa influenciaram diretamente a prática da Educação Física no Brasil, sustentadas por uma racionalidade moderna que visava moldar corpos dóceis, fortes e úteis aos sistemas políticos e econômicos vigentes. Esses objetivos extrapolavam o desenvolvimento físico, alcançando o campo do controle social e moral, no qual o corpo se tornava instrumento de obediência e eficiência produtiva (Vieira, 2022). Cabe destacar que tais intencionalidades da sociedade moderna se articulavam ao controle de massas, à docilização dos corpos e à internalização de normas, processos que ainda reverberam nas formas de avaliar, classificar e hierarquizar estudantes nas aulas de Educação Física.

Bracht (1999) reforça essa análise ao enfatizar o lugar historicamente secundário atribuído ao corpo e, conseqüentemente, à Educação Física, vista como área de menor prestígio intelectual, destinada apenas à regulação comportamental e corporal. Era evidente, nesse contexto, a intenção da classe dominante em definir um perfil “adequado” de cidadão, apto ao trabalho, moralmente disciplinado e responsável por manter seu corpo saudável, tendo a ginástica papel central nesse projeto (Vieira, 2022). Esse enredo histórico contribui para compreender como determinados padrões corporais se naturalizam e passam a orientar práticas pedagógicas e avaliativas que ainda hoje dificultam a efetivação de uma Educação Física inclusiva.

2.3.2 Permanências históricas, políticas curriculares e tensionamentos com a Educação Física inclusiva contemporânea

Com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), a Educação Física passa a ser compreendida a partir da formação integral do indivíduo, com investimento no desenvolvimento cultural, intelectual, social e na promoção da saúde, do lazer e da ludicidade. A obrigatoriedade do componente curricular, agora pautada no princípio da inclusão, adquire novo significado normativo (Soares, 1994). Contudo, a análise histórica revela que as amarras do final do século XX, fortemente influenciadas pela medicina higienista,

pelos métodos ginásticos e pelas instituições militares, ainda imprimem à Educação Física um caráter predominantemente prático, centrado no corpo forte, submisso e funcional (Bonetto; Vieira, 2023).

Ao longo do século XX, avanços científicos, socioculturais e pedagógicos possibilitaram uma ressignificação da Educação Física, deslocando-a da centralidade exclusiva no desenvolvimento motor para um viés formativo mais amplo, voltado à constituição do sujeito em suas dimensões física, cognitiva e social (Bracht, 1997). Esse movimento fundamenta, na contemporaneidade, propostas pedagógicas orientadas pela inclusão, diversidade, cultura e reconhecimento das singularidades dos(as) estudantes.

O reconhecimento da Educação Física como área da linguagem, a partir da década de 1970, resulta de avanços nas pesquisas em educação e cultura, ampliando a compreensão do movimento humano e do corpo como forma complexa e simbólica de comunicação (Soares, 1998). Inserida no campo das Linguagens, a Educação Física passa a dialogar com a produção de sentidos, a expressão corporal e a cultura, compreendendo o corpo não apenas como objeto biológico, mas como construto social e cultural (Daolio, 2004).

No cenário brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 1990, seguidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2023) e pela Base Nacional Comum Curricular, consolidam essa compreensão da Educação Física como linguagem e como direito de aprendizagem (Neira; Nunes, 2022). Entretanto, ao confrontar esses documentos com as práticas efetivadas nas escolas, especialmente aquelas relatadas pelas professoras e registradas nos PPPs observa-se que permanecem critérios de participação, avaliação e organização das aulas ancorados em modelos históricos parcialmente inclusivos.

Essa permanência histórica ajuda a interpretar criticamente as respostas das docentes acerca da avaliação dos(as) estudantes com deficiência, evidenciando tensões entre o discurso inclusivo presente nos documentos oficiais e as práticas pedagógicas ainda orientadas por padrões normativos de desempenho, autonomia corporal e eficiência motora. Assim, a retomada histórica não se limita a um panorama descritivo, mas constitui um instrumento analítico fundamental para compreender como concepções tradicionais de corpo, saúde e rendimento continuam a produzir exclusões simbólicas e materiais no cotidiano da Educação Física escolar.

Por meio dessa retrospectiva, torna-se possível compreender a Educação Física contemporânea como um campo em disputa, atravessado por permanências e rupturas, no qual a efetivação da inclusão exige não apenas marcos legais e curriculares, mas a revisão crítica de heranças históricas que ainda orientam práticas, avaliações e concepções de participação escolar

(Bonetto; Vieira, 2023).

2.3.3 Corpo que Cala: Política que Fala

Um olhar estrangeiro possibilita afastar as verdades absolutas e propor conhecer, investigar e se apropriar de conhecimentos ainda não acessados. E é com essa intenção que trazemos à tona indagações que se moveram no sentido de provocar as definições, desestruturar as amarras do que é classificado como pronto e acabado e também para possibilitar formas diversas de percebermos o sujeito e as influências que incidem sobre ele (Vieira, 2020). Esse deslocamento epistemológico orienta diretamente a análise desta pesquisa, ao permitir que os documentos institucionais e as práticas docentes não sejam tomados como dados neutros ou evidências auto explicativas, mas como produções históricas, discursivas e políticas que expressam disputas, silenciamentos e escolhas curriculares.

Essa seção não pretende suscitar novas teorias curriculares ou prever julgamentos de valor com classificações certas ou erradas. Longe disso. O interesse é pelo fomento das discussões, reflexões e questionamentos que nos impulsionam para novos caminhos e possibilidades diversas. Enfatizando que não existe, de acordo com as perspectivas pós-críticas e pós-estruturalistas, o recorte preciso e exato da realidade (Vieira, 2020). Tal posicionamento teórico-metodológico fundamenta o modo como serão lidas as respostas das professoras participantes da pesquisa, compreendendo-as não como relatos individuais isolados, mas como enunciados atravessados por discursos hegemônicos e contra-hegemônicos que operam no campo da Educação Física.

Para iniciar esses diálogos, vamos aprofundar um pouco no quesito dos PPP e suas influências nos cursos das ações que são desenvolvidas na escola. O PPP como documento norteador da prática educativa de uma instituição escolar, concebido de forma coletiva e democrática, explicita a identidade da escola, seus princípios, objetivos e metas, bem como as estratégias metodológicas e organizacionais que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que um instrumento administrativo, o PPP expressa um projeto social e político de educação, comprometido com a transformação da realidade (Veiga, 1998).

Nesse sentido, a análise dos PPPs realizada nesta dissertação parte do entendimento de que tais documentos não apenas orientam formalmente as aulas de Educação Física, mas produzem sentidos sobre corpo, aprendizagem, avaliação e participação, influenciando direta ou indiretamente as práticas pedagógicas observadas.

O PPP é um instrumento fundante da organização escolar, cujo caráter teórico-

metodológico visa não apenas à descrição das ações escolares, mas à intervenção consciente e crítica na realidade educativa em que a escola está inserida. Trata-se de um dispositivo dinâmico, processual e contínuo de planejamento coletivo, que articula princípios políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos em torno da construção de uma prática educativa socialmente comprometida. Segundo Veiga (2008), o PPP transcende a simples formalização documental: é expressão da intencionalidade da ação educativa e dos valores que a sustentam. Essa compreensão permite problematizar, na análise empírica, possíveis descompassos entre o discurso inclusivo presente nos PPPs e as práticas efetivamente relatadas pelas professoras de Educação Física.

Conforme previsto na LDBEN, Lei nº 9.394/96, o PPP se configura como o eixo integrador de todos os demais documentos escolares incluindo: Regimento Escolar, Planos de Ensino, Projetos Interdisciplinares e Propostas Curriculares, sendo responsável por dar unidade e coerência às práticas pedagógicas, administrativas e avaliativas da instituição. Nesse sentido, o PPP é compreendido como o projeto global da escola, concebido coletivamente, em um exercício permanente de autoavaliação, diagnóstico e (re)construção dos caminhos formativos, conforme orienta a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Tal centralidade confere ao PPP um papel estratégico na compreensão das concepções de avaliação, inclusão e equidade que atravessam as aulas de Educação Física analisadas nesta pesquisa.

Ao explicitar as diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da unidade escolar, o PPP reafirma a identidade institucional, ao mesmo tempo em que delinea os compromissos da escola com os processos de ensino e aprendizagem, com a gestão democrática e com o desenvolvimento pleno dos sujeitos envolvidos. Para Gadotti (2000), o PPP representa a materialização do projeto histórico da escola, na medida em que traduz concepções de sociedade, ser humano, conhecimento e educação, refletindo o lugar que a escola ocupa ou almeja ocupar dentro do tecido social. Assim, a leitura dos PPPs nesta dissertação busca identificar como essas concepções se materializam, ou não, no componente curricular Educação Física, especialmente no que se refere à participação de estudantes com deficiência.

A partir de um diagnóstico situado da realidade educacional, o PPP explicita os objetivos educacionais que se pretende alcançar, os percursos curriculares que serão trilhados, os princípios avaliativos que orientarão os processos formativos e os modos de gestão e organização que assegurarão a efetivação de tais objetivos. Como assinala Paro (2010), o planejamento participativo é condição essencial para a construção de uma escola pública democrática, pois favorece a corresponsabilização dos sujeitos e a construção coletiva de um projeto educativo comum. Essa dimensão participativa constitui um critério analítico para

problematizar se e como os(as) professores(as) de Educação Física se reconhecem como sujeitos ativos na construção e efetivação do PPP.

Nesse escopo, o PPP deve ser construído com a participação ativa e crítica de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: equipe gestora, corpo docente, estudantes, funcionários, pais e demais membros da comunidade local. Por meio de ações intencionais de escuta, acolhimento e reflexão conjunta, buscou-se garantir que o documento refletisse não apenas as demandas institucionais, mas também os valores, os saberes e os anseios dos sujeitos que dão vida à escola no cotidiano. Como destaca Freire (1996), "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Esse princípio freireano sustenta a análise crítica das práticas de Educação Física que restringem a participação ativa dos(as) estudantes com deficiência nos processos de decisão e avaliação.

Assim, ao consolidar-se como um referencial orientador da prática pedagógica e da gestão escolar, o PPP reafirma seu compromisso com a formação integral dos(as) estudantes, com a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e com a consolidação de uma escola como espaço de participação, pertencimento e emancipação social. Entretanto, a pesquisa evidencia que tais compromissos nem sempre se materializam de forma homogênea nas práticas docentes da Educação Física, o que justifica a triangulação entre PPP, discursos docentes e práticas pedagógicas.

Por ser um documento suleador, o PPP irá traçar as diretrizes educacionais, a metodologia e os princípios que devem ser seguidos pelo corpo docente, discente, demais funcionários e comunidade escolar. Importante demarcar que o objetivo geral de um PPP é viabilizar uma articulação que permita uma sinergia entre a teoria e a prática para que tanto o ensino como a aprendizagem sejam significativos para o(a) estudante no contexto educacional (Libâneo, 2012). Essa articulação teoria-prática constitui um dos eixos analíticos desta dissertação, especialmente ao analisar as concepções de avaliação e inclusão nas aulas de Educação Física.

De acordo com as definições supracitadas o PPP é fundamentado em princípios basilares, dentre eles a inclusão, a diversidade, a interdisciplinaridade, transversalidade, a autonomia do(a) estudante. Princípios esses que buscam garantir os direitos constitucionais a partir do respeito às diferenças, sejam elas individuais, culturais, religiosas, físicas, de gênero, dentre outros. A perspectiva de uma educação equitativa e uma aprendizagem mais holística em que várias áreas do conhecimento se conectam e se completam através da interdisciplinaridade. Em suma, uma educação pautada na formação de sujeitos autônomos

perpassa pelo desenvolvimento da criticidade, o incentivo à participação, a reflexão-ação-reflexão (Freire, 1996). Esses princípios orientam os critérios analíticos adotados para interpretar as respostas das professoras e os documentos institucionais.

A partir destas definições implicam-se reflexões que nos permitem desnudar certezas e problematizar caminhos. Apesar dos princípios que suleiam o PPP, ele representa uma conjectura do currículo influenciado por diversos interesses e posições políticas. Muitas vezes não partindo de uma decisão colegiada o que propicia a existência e manutenção de construções unilaterais. Visões, conceitos e concepções por vezes contraditórios, disputas pelo poder nas camadas institucionais remetem esse lugar de fragilidade ideológica e retrata as díspares condutas adotadas por cada escola na elaboração do seu PPP. Um reflexo de escolhas não sistêmicas é a instituição “escola” cada vez mais polarizada, em que os parâmetros organizacionais, curriculares, metodológicos e de avaliação perpassa a subjetividade e o desejo de cada instituição que escolhe métricas a partir das suas concepções e interesses (Vieira, 2022). Essa fragilidade ideológica é central para compreender as inconsistências observadas entre o discurso inclusivo e as práticas de Educação Física.

Compreender o currículo como um espaço contendível permite refletir sobre as teias de poder que se exteriorizam nas ideologias, epistemologias, concepções, políticas e cultura educacional. Estes fatores retiram a neutralidade do currículo e o caracteriza como o resultado das disputas de diversos grupos que legitimam ou não o que deverá ser ensinado.

E é neste território que chegamos aos currículos mais democráticos e representativos. Uma decolonização das pedagogias com a valorização dos saberes populares, indígenas, afro descendentes, regionais e periféricos. Que reflitam a diversidade cultural e histórica de um povo. Compreendidos como pós-críticos por Vieira (2022, p. 27) o currículo:

[...] atravessados pelas questões teóricas comumente conhecidas como pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, estudos de gênero, estudos queer, estudos de narrativas raciais, estudos culturais, entre outras. Em comum, essas correntes de pensamento rompem com muitos princípios modernos, concepções clássicas do conhecimento e pensamentos representativos que estruturam relações de poder e dominação.

Nesta seara, observa-se que as atualizações curriculares cumprem o papel de retratar os interesses subjetivos de determinados grupos perante outros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exemplifica essa disputa entre perspectivas conservadoras, que privilegiam uma reprodução rígida e normativa do conhecimento, e abordagens progressistas, que enfatizam a valorização da inclusão, a discussão sobre questões de gênero, a transversalidade e o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Vieira (2022), a partir dos estudos de Silva

(2007), corrobora com essa reflexão ao ponderar que:

são currículos tradicionais aqueles que não contestam quais conhecimentos compõem uma trajetória escolar, a escolha está definida pela configuração social dada, restando aos sujeitos deste processo pensar em metodologias e técnicas que potencializem os objetivos fornecidos de antemão pela instituição educativa, alinhados a uma estrutura de poder sócio governamental orientada pelo e para o favorecimento de camadas privilegiadas em detrimento dos esforços de camadas oprimidas (Vieira, 2022, p.26).

A partir dos apontamentos e aprofundando um pouco mais a compreensão, é importante situar o sujeito nessa trajetória e trazer o seu protagonismo enquanto ser pensante, com anseios, questionamentos, receios. O estudante com deficiência neste contexto de escolha e decisões precisa ser um agente presente e atuante nas discussões. O empoderamento das pessoas com deficiência precisa ser galgado por seus representantes de forma *sine qua non*. Não cabe aos órgãos políticos a governamentalidade dos saberes, onde o corpo cala e a política fala. Os sistemas capitalistas não podem continuar reproduzindo discursos científicos visando priorizar os propósitos industriais.

A discussão em voga retrata que o currículo é definido por uma minoria dominante que não permite a participação das camadas desprivilegiadas, que inclusive não possuem autonomia para escolher ou sequer contestar os conhecimentos propostos. Uma cadeia reprodutiva, com o objetivo final de alimentar o meio empresarial com foco na formação em massa e não no respeito às individualidades de cada ser. Uma estrutura que se alinha a aceitação e adaptação ao meio como critério para ascensão social e com total silenciamento. O contraditório, a não aceitação do sistema imposto ou normalizado, resulta na exclusão e cerceamento de direitos adquiridos (Vieira, 2022).

Ao agregar o componente curricular Educação Física no contexto deste diálogo, enriquecemos o entendimento dos vários processos que convergem na construção curricular. Partindo da análise epistemológica de Bracht (1995) somada às contribuições de Vieira (2022) que evidenciam a tendência aos currículos tradicionalistas a partir do viés esportivista, de vida saudável, psicomotor, desenvolvimentista e da prática da ginástica. Enfatizando que o currículo tradicional, enquanto educação, permeia uma aceitação velada e inquestionável dos conteúdos identificados como prioridade, da organização dos sistemas classificatórios e discriminatórios e dos métodos de ensino que traz em sua essência os princípios de uma escola elitizada e para alguns, não para todos.

Nesta perspectiva, as reflexões de Nunes (2023) possibilitam questionar como o currículo tradicional se apresenta e suas reais intencionalidades. Onde parte do pressuposto da

neutralidade, da técnica, da superioridade do conhecimento acadêmico e no foco da transmissão/reprodução do conhecimento com foco no resultado avaliativo. Na mensuração do que o sujeito foi capaz ou não de absorver, como intervir mediante as metas, sem deixar de seguir o que está engessado para o respectivo ano de escolaridade.

O ensino tradicional, ainda observado nos dias atuais, tem uma preocupação com os métodos de ensino, não com o que se ensina. Ou seja, existe uma aceitação das propostas pedagógicas e curriculares direcionadas a atender o sistema capitalista e a formação de mão de obra qualificada para suprir as necessidades industriais e de serviços mais comuns do capitalismo. Um posicionamento acrítico que fortalece a institucionalização do poder entre as classes dominante e dominada, mantendo-se privilégios e destacando uma via única para a ascensão econômica e social - através do pertencimento a normatização imposta pelo sistema e com êxito no modelo instituído (Vieira, 2022).

Os reflexos dessas construções no campo da Educação Física permitem compreender a transição das teorias críticas que enfatiza uma educação que extrapola as questões físicas e esportivas e avança na conscientização crítica e emancipatória do estudante. Além de enfatizar a cultura das práticas corporais e seu processo histórico nas diversas civilizações. Em contrapartida questiona o ensino da Educação Física pautada no corpo com fins estéticos, anatômicos, fisiológicos, desportivos e performáticos.

As teorias pós-críticas discordam de alguns apontamentos das teorias críticas no tocante à subjetividade desse eu. Para essa nova vertente, o sujeito não se constrói apartado das influências sociais. Faz parte do meio e de forma direta ou indireta é afetado por essas conexões. Resvalando a prerrogativa de uma consciência única e totalmente coerente (Nunes, 2023).

As propostas de contextualização e reflexão provocadas vão ao encontro de se pensar em outras possibilidades, de compreender que existem outras expectativas que podem convergir em um currículo aberto aos diálogos, a troca, ao novo, a integralidade do sujeito, a construção coletiva e ao avesso as verdades absolutas que paralisam as novas experiências e restringe a criatividade. “Enquanto uma produção coletiva, a Educação Física pós-crítica se torna locus investigativo, o aliado político, um dos intercessores filosóficos e a potência empírica para pensar um devir minoritário educacional” (Vieira, 2022).

É notória as infindáveis possibilidades curriculares da Educação Física, em uma perspectiva pós-crítica, que nos impulsiona ao diálogo, as conexões com as experiências corporais no campo das linguagens. Entretanto é salutar destacar que essas teorias não se eximem da responsabilidade da produção ou apropriação dos conceitos para a implementação dos seus próprios ideais. “Educação Física pós-crítica se torna locus investigativo, o aliado

político, um dos intercessores filosóficos e a potência empírica para pensar um devir minoritário educacional” (Vieira, 2022, p.39).

3 MATERIAIS E MÉTODO

A investigação partiu da premissa de dar visibilidade ao que acontece no ambiente escolar, evitando reducionismos, limitações interpretativas, verdades absolutas e processos de padronização. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não se orienta por testes ou contraste de hipóteses previamente formuladas, mas pela contribuição interpretativa e subjetiva para a ampliação e o aprofundamento das questões suscitadas pelo tema investigado, por meio de análises, observações e processos de categorização das discussões emergentes (Martins, 2022, p. 40).

Quanto aos procedimentos metodológicos, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa e de finalidade exploratória, orientada para a compreensão da situação-problema em sua complexidade. Não se pretende generalizar os resultados como características de uma população, mas apreender as influências ativas e passivas do fenômeno investigado no contexto social em que se insere (Gil, 2002). Nessa perspectiva, privilegia-se a interpretação e a compreensão da realidade tal como é vivenciada pelos sujeitos, considerando seus modos de pensar, agir e atribuir sentidos às experiências, em detrimento de processos de mensuração quantitativa (Martins, 2022).

Os procedimentos técnicos contemplaram a pesquisa de campo, com a coleta de dados realizada por meio de um questionário estruturado, aplicado *on-line* via *Google Forms*. O instrumento foi composto por 30 questões, sendo 20 objetivas, com alternativas previamente definidas, e 10 subjetivas, destinadas a captar percepções específicas e aprofundar as experiências relatadas pelas docentes participantes. A pesquisa documental e bibliográfica também integrou os procedimentos técnicos, contribuindo para a contextualização do cenário investigado e para a fundamentação teórica das análises.

O objetivo da investigação empírica consistiu em conhecer, mapear e analisar as vivências, experiências, práticas pedagógicas e compreensões de nove professoras de Educação Física acerca da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Buscou-se, ainda, analisar a percepção das docentes sobre a importância da presença dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, bem como identificar os desafios enfrentados na efetivação desse direito com qualidade e equidade e os avanços reconhecidos nesse processo.

As três escolas selecionadas integram o fluxo escolar da região Noroeste de Belo Horizonte, o que possibilitou acompanhar trajetórias de estudantes com deficiência ao longo da Educação Básica, além de compreender o crescimento do número de matrículas desse público nas escolas estaduais da localidade. A caracterização das instituições participantes é a seguinte:

1. Escola A – atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
2. Escola B – atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
3. Escola C – atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O processo de aproximação com o campo empírico teve início por meio de contato formal com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) – Metropolitana B, ocasião em que foi manifestado o interesse em desenvolver a pesquisa em três escolas da rede estadual localizadas na região Noroeste de Belo Horizonte, junto às professoras de Educação Física. A partir dessa solicitação, a SRE emitiu o documento de autorização, posteriormente encaminhado às escolas selecionadas. Na sequência, foram agendados encontros presenciais com as equipes gestoras das respectivas instituições, com o objetivo de apresentar e contextualizar o projeto de pesquisa, explicitando sua intencionalidade, objetivos, público-alvo e cronograma de execução, bem como esclarecer os aspectos éticos envolvidos, especialmente aqueles relacionados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em Anexo A constitui um dispositivo ético fundamental no desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando o respeito à autonomia, à dignidade e aos direitos das participantes. Por meio desse instrumento, as professoras foram devidamente informadas, de forma clara e acessível, acerca dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos adotados, dos possíveis riscos e benefícios, bem como das garantias de confidencialidade, anonimato e da liberdade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A formalização do consentimento ocorreu após a compreensão integral dessas informações, configurando-se como condição indispensável para a participação voluntária e consciente, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa científica no âmbito das ciências humanas e sociais.

Após os alinhamentos institucionais, solicitou-se acesso aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas, visando à leitura e à compreensão das propostas pedagógicas em vigor. A análise documental foi orientada por categorias previamente definidas, relacionadas à inclusão, à acessibilidade e às práticas pedagógicas (Cellard, 2008). Posteriormente, foi estabelecido um cronograma de reuniões com os(as) supervisores(as) escolares, ocasião em que o projeto foi novamente apresentado e as professoras formalmente convidadas a participar da pesquisa.

Nesse contexto, a opção pela aplicação de um questionário estruturado *on-line*, composto por questões abertas e fechadas, foi definida de forma estratégica, considerando, sobretudo, as condições de trabalho das participantes, uma vez que aproximadamente 90% delas

atuam em três turnos. Buscou-se, assim, garantir maior comodidade, autonomia, privacidade e flexibilidade de tempo para a elaboração das respostas. Durante o alinhamento, também foi ressaltada a importância do preenchimento atento e detalhado do instrumento, enfatizando a relevância de respostas construídas com tranquilidade e riqueza de informações, de modo a qualificar o material empírico produzido. Registra-se que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), conforme parecer consubstanciado nº 7.308.366.

Com o intuito de minimizar possíveis desconfortos e riscos, as participantes foram informadas acerca da não vinculação das respostas às suas identidades, sendo reiterado que poderiam responder de forma livre e confortável, sem julgamentos ou juízos de valor por parte da pesquisadora. Destacaram-se, ainda, os princípios de respeito, cordialidade e acolhimento como fundamentos éticos que orientaram todo o processo investigativo.

Após a devolução dos formulários, as respostas foram lidas de forma criteriosa e organizadas em tabelas, gráficos, quadros comparativos e textos descritivos. As categorias analíticas emergiram por meio de um processo de codificação temática indutiva das respostas abertas, conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), resultando em seis categorias:

1. Projeto Político-Pedagógico e Educação Inclusiva: um olhar crítico sobre a materialização das políticas educacionais nas escolas estaduais;
2. Leituras analítico-reflexivas do perfil pessoal, da prática docente e das trajetórias profissionais das participantes;
3. Dispositivos de (trans)formação: epistemologias formativas da docência inclusiva;
4. Infraestruturas e acessibilidade no contexto escolar contemporâneo: dimensões espaciais, materiais e humanas;
5. Cartografias da corporeidade inclusiva: práxis pedagógica, interações sociais e experiências corporais na Educação Física escolar;
6. Dispositivos avaliativos, engajamento territorial e desafios epistemológicos da inclusão escolar.

No interior dessas categorias, os dados extraídos da realidade das escolas investigadas foram discutidos à luz das contribuições da literatura científica, de pesquisas recentes e das inquietações que impulsionaram a investigação. Tal movimento possibilitou reflexões sobre o fazer docente, a formação continuada, os avanços e desafios que permeiam o percurso da inclusão, bem como a identificação de pontos positivos e aspectos passíveis de aprimoramento, culminando na indicação de possibilidades de implementação de ações que contribuam para a

qualificação do ensino e da aprendizagem em prol de uma educação inclusiva.

Para a análise dos dados, adotou-se a construção de uma explanação analítica orientada para a identificação de evidências capazes de explicar os fatos suscitados, apontar alternativas interpretativas e sustentar conclusões fundamentadas nos achados empíricos, em diálogo com o referencial teórico mobilizado (Yin, 2001, p. 25).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos dados desta pesquisa delineiam-se a partir do diálogo entre os aportes teórico-metodológicos que alicerçam o presente estudo e as contribuições de nove professoras de Educação Física que atuam na rede Estadual de Ensino, da cidade de Belo Horizonte, e compõem o corpus investigativo deste estudo. Nessa perspectiva, os dados foram coletados através de um formulário elaborado via *Google Forms*, subdividido em quatro seções que abordam temáticas direcionadas para o mapeamento do perfil pessoal e profissional de cada participante, da compreensão acerca das políticas de educação inclusiva, da prática da Educação Física escolar e das perspectivas quanto a valorização e/ou marginalização das diferenças. Importante salientar que as professoras foram previamente orientadas com relação a necessidade de dedicarem um tempo para responderem com tranquilidade e profundidade cada pergunta. Contribuindo, desta forma, para a qualidade das respostas e riqueza de detalhes que servirão para subsidiar e delinear a realidade das escolas, as respectivas concepções de cada profissional envolvido com o processo inclusivo institucional.

A discussão foi minuciada em seis categorias analítico-interpretativas, construídas a partir de processos de sistematização e codificação temática indutiva das respostas abertas ancorada nos pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Intituladas 1 - “Projeto Político-Pedagógico e Educação Inclusiva: Um Olhar Crítico sobre a Materialização das Políticas Educacionais nas Escolas Estaduais”- problematiza as relações entre discurso e prática nas escolas, revelando tensões, lacunas e potencialidades do PPP enquanto dispositivo de regulação e de resistência no campo da inclusão educacional; 2 - “Leituras Analítico-Reflexivas do Perfil Pessoal, da Prática Docente e Trajetórias Profissionais das Participantes” - leitura crítica e reflexiva dos elementos que compõem o perfil pessoal, a trajetória formativa e a prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, compreendendo-os como dimensões indissociáveis no processo de construção da docência inclusiva; 3 - “Dispositivos de (trans)formação: epistemologias formativas da docência inclusiva” - vem questionar, dialogar, refletir sobre as responsabilidades e corresponsabilidades da formação continuada e a sua implicação na prática coerente; 4 - “Infraestruturas e acessibilidade no contexto escolar contemporâneo: dimensões espaciais, materiais e humanas” - instiga o diálogo em torno do lugar de onde falamos, que espaço de fala é esse e em qual dimensão atemporal se perpetua a discussão; 5 - “Cartografias da corporeidade inclusiva: práxis pedagógica, interações sociais e experiências corporais na educação física escolar” - traz a compreensão da essência da Política da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, sua abrangência, intencionalidade,

referências e inferências na teoria e na prática deste sujeito que faz parte do fazer pedagógico e da construção coletiva do conhecimento. Finalizando as categorias, mas nunca a discussão, 6 - “Dispositivos avaliativos, engajamento territorial e desafios epistemológicos da inclusão escolar” - discute a importância da inclusão para o estudante com/sem deficiência, para a escola, para a sociedade, amplia o olhar sobre a prática pedagógica, os direitos docentes e discentes, a qualificação do ensino e da aprendizagem em prol de uma educação inclusiva.

As seis subseções cumprem a função de refletir, tensionar e desvelar as múltiplas facetas que perpassam as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Física escolar, bem como os atravessamentos estruturais, formativos e sociopolíticos que incidem sobre os processos de inclusão. As categorias, portanto, não se constituem como compartimentos estanques, mas como dispositivos analíticos interconectados, que possibilitam uma leitura crítica dos dados, discursos e práticas relatadas por cada participante. “As categorias, ao se estruturarem, tornam-se uma espécie de operador conceitual que permite a organização do corpus, funcionando como filtros que selecionam informações pertinentes à problemática da pesquisa” (Bardin, 2016, p. 147).

Importante ressaltar que após a compilação das informações e tabulação dos dados obtidos no transcorrer da pesquisa realizou-se uma triagem, acoplando as respostas de algumas perguntas que se complementavam e encaixando as informações obtidas com o questionário em cada subseção. Desta forma nem todas as perguntas/respostas serão exploradas de forma explícita e direta na análise dos resultados, muitas comporão a discussão geral da subseção.

4.1 Projeto Político-Pedagógico e Educação Inclusiva: um Olhar Crítico sobre a Materialização das Políticas Educacionais nas Escolas Estaduais

Para compreendermos um pouco mais as instituições pesquisadas e o seu funcionamento, utilizaremos o PPP elaborado pelas escolas tendo como base legal a legislação vigente no Estado de Minas Gerais. O recorte utilizado nesta categoria é de autoria das escolas participantes da pesquisa e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que direciona a elaboração deste documento.

Para a melhor compreensão do cenário de cada uma das escolas, a seguir são apresentados dados balizadores de cada uma das instituições. Sendo um dado comum às três escolas 100% dos(as) estudantes residirem na zona urbana e não utilizarem transporte público escolar.

A Escola A, uma das escolas em que a pesquisa foi realizada, criada pelo decreto nº

12.806, de 14 de julho de 1970, iniciando seu funcionamento com turmas do pré-primário à 4ª série, em prédio alugado. Em 1994 a escola passou a funcionar em seu prédio atual. Em 1996 recebeu autorização para trabalhar também com as séries da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, através da Resolução da SEE/MG: 7.859/96 de 25 de março de 1996. Em 2002 recebeu autorização para oferecer o Ensino Médio através da portaria nº 1.738 de 07 de agosto de 2002 da SEE/MG. Atualmente a Escola funciona em dois turnos, sendo oferecido no turno matutino o Ensino Médio Regular e o 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais (Ciclo de Consolidação), no turno Vespertino o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental Anos Finais, 6º, 7º (Ciclo Intermediário) e 8º ano (Ciclo de Consolidação). Atualmente a escola apresenta as seguintes etapas e modalidade de ensino:

1- Ensino Fundamental de nove anos (1º ao 9º ano): etapa de escolarização obrigatória subdividida em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) que visa garantir o princípio da continuidade da aprendizagem de todos os estudantes, sem interrupção, com foco na alfabetização e na matemática, na perspectiva do letramento. E os Anos Finais (6º ao 9º ano) que busca ampliar e intensificar, gradativamente, o processo educativo no Ensino Fundamental, bem como considerar o princípio da continuidade da aprendizagem, garantindo a consolidação da formação do estudante nas competências e habilidades indispensáveis ao prosseguimento de estudos no Ensino Médio.

2- Ensino Médio (1º ao 3º ano) etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades de acordo com o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular; V - o desenvolvimento do protagonismo juvenil como forma de exercício da autonomia e fortalecimento dos processos de escolhas dos estudantes.

Tabela 4.1 - Dados Gerais da Escola A

DADOS GERAIS DA ESCOLA A	
Número total de matrículas:	445
Número total de estudantes público da Educação Especial	2023 - 7 2024 - 14 2025 - 22
Distribuição dos(as) estudantes por sexo:	Masculino: 47% Feminino: 53%
Distribuição dos estudantes por cor/raça:	Branca: 27% Preta: 14% Parda: 54% Amarela: 0% Indígena: 0% Não declarada: 5%
Número total de docentes:	38 professores(as)
Número de professor(a) de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas	9 professores(as)
Número de docentes por etapa de ensino ofertada:	Anos Iniciais: 08 Anos Finais: 17 Ensino Médio: 17 Ajuste: 03

Fonte: PPP da Escola A (2025).

Referente à Educação Especial, foco principal da nossa análise, a escola define em seu PPP como normativa para o trabalho pedagógico com os(as) estudantes da Educação Especial as Diretrizes Estaduais da Educação Especial Inclusiva definidas para a rede estadual de ensino de Minas Gerais através da Resolução SEE nº 4.256, de 9 de janeiro de 2020. Nesta perspectiva o PPP da escola enfatiza:

1 - A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecidas preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

2 - Considera-se público da Educação Especial, para efeito do que dispõe a presente resolução, os estudantes que apresentam: I- Deficiência: considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no

desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. III- Altas Habilidades/Superdotação: considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

3 - A Educação Especial tem como objetivo garantir aos estudantes públicos da Educação Especial o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados. São princípios e objetivos da Educação Especial inclusiva: I- direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de negligência, segregação, violência e discriminação; II- direito à educação de qualidade, igualitária, equitativa, inclusiva e centrada no respeito e na valorização à diversidade humana; III- direito de acesso, permanência e percurso com qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino; IV - direito ao atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e recursos de acessibilidade a fim de garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes.

4 - Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial voltado ao aluno com algum tipo de necessidade especial. Esse serviço identifica, elabora, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras para a plena participação do aluno, considerando suas necessidades específicas. O serviço deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Neste caso, o atendimento do AEE é realizado em uma escola próxima.

5 - As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se das atividades realizadas na sala de aula comum, porém, tais atividades não substituem a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Sendo assim, as abordagens que a escola utiliza para considerar o estudante com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como sujeitos dotados de direitos e desejos são: Diagnóstico dos professores, conversa com os pais, solicitação de laudos médicos e o preenchimento do PDI – Plano Desenvolvimento Individual.

6 - Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um instrumento de extrema importância para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtorno global

de desenvolvimento habilidades/superdotação. Para manter esse plano como norte para suas ações pedagógicas, os atores responsáveis pela formação desses estudantes na escola utilizam o PDI da seguinte forma: Todos os docentes têm o conhecimento que o PDI é amparado na Lei Brasileira de Inclusão (lei 13.146/2015), na Lei 9.394/1996 (LDBEN) e, em Minas Gerais, na Resolução da SEE/MG 4.256/2020. Ele visa orientar o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Por isso, torna-se uma ferramenta que contribui para garantir a acessibilidade na escola, mostra a dificuldade/barreiras que precisam ser eliminadas. É através do PDI que o professor avalia o desenvolvimento do aluno e norteia o atendimento e o desenvolvimento do estudante.

7 - Com relação à sala de recursos: Plano de Atendimento Educacional Especializado é o planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas no turno contrário ao da escolarização do aluno. A elaboração deste plano deve envolver o professor do apoio, professores das disciplinas, equipe pedagógica, profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento do aluno, além dos familiares, é um documento importante para que a escola e a família acompanhem a trajetória percorrida pelo aluno. Este Plano consiste na descrição das características do desenvolvimento do aluno e proposta de atendimento: objetivos, plano de ação/atividades, período de duração, resultados esperados, resultados obtidos e observações complementares.

8 - Na sala de recursos, o trabalho desenvolvido pela escola com seus estudantes do AEE é: não possuímos tal ambiente, mas quando o encaminhamento para a Sala de Recurso é autorizado no SIMADE, encaminhamos o aluno para a escola indicada. Informamos para a família qual escola o aluno foi encaminhado para fazer o atendimento no contraturno. O contato com a escola no qual o aluno foi encaminhado é contínuo. É responsabilidade da família conduzir o aluno até a escola para o acompanhamento na Sala de Recurso. Na escola de origem os alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento são acompanhados pelo(a) professor(a) de Apoio. Esse trabalho tem impactado na aprendizagem dos estudantes atendidos da seguinte forma: Quando a família apoia e conduz o aluno para a Sala de Recurso o impacto na aprendizagem se torna mais significativo. O aluno consegue atingir com mais facilidade os objetivos e o desenvolvimento da aprendizagem fica mais leve e rico com todo apoio recebido. Para uma boa qualidade do atendimento educacional especializado, é necessário que os professores regentes e o professor do AEE (Sala de Recursos e/ou Professor de Apoio) trabalhem sinergicamente. Por isso, esses profissionais têm se articulado da seguinte forma: Trocam experiências nas reuniões de Módulo II e estão em total sintonia com os trabalhos realizados em sala de aula de acordo com o PDI.

9 - O(A) professor(a) regente se relaciona com os estudantes com Síndrome de Down, TGO, Transtorno do Espectro Autista – TEA, Retardo Mental - RM, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Transtorno de Aprendizagem - TA, Deficiência Intelectual - DI da forma mais natural possível, com dignidade e muito respeito, pois, todos alunos são capazes de aprender. Cada um tem o seu tempo na aprendizagem sendo de inclusão ou não. O professor está disponível para fazer com que a sala de aula seja acolhedora para todos os alunos independente de sua necessidade.

10 - O(A) professor(a) da sala de recurso deve: 1. Atuar, como docente, nas atividades de complementação/suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais; 2. Elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; 3. Preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos; 4. Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros; 5. Fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações; 6. Propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação; 7. Promover o aprendizado da Libras para o aluno surdo que optar pelo seu uso; 8. Utilizar as tecnologias de informação e comunicação para aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa; 9. Promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação; 10. Promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille; 11. Realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille; 12. Desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade em diversos espaços proporcionando ao aluno o conhecimento do espaço/dimensão/organização/localização/funcionamento da sala de aula e atividades da vida diária para autonomia e independência; 13. Alertar e orientar a escola sobre as adequações no ambiente, como por exemplo: desobstrução de corredores, pátios e portas para favorecer a circulação e locomoção, uso de faixas indicativas de alto contraste, iluminação, adaptações de carteiras e outras; 14. Desenvolver o ensino para o uso do Soroban; 15. Operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência física no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário, às vivências de mobilidade e acesso a todos os espaços da escola e atividades da vida diária, que envolvam a rotina escolar, dentre outras; 16. Garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;

17. Garantir a utilização de equipamentos (computadores e notebooks) para os alunos cegos, equipamentos para alunos com baixa visão (lupas de mão, apoio, telescópios, CCTV e outros). 18. Garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado, e outras adaptações que se fizerem necessárias); 19. Ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária. 20. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; 21. Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; 22. Orientar os profissionais das escolas para o oferecimento de materiais pedagógicos ampliados para o uso dos alunos com baixa visão; 23. Orientar os profissionais das escolas para o oferecimento de materiais pedagógicos ampliados para o uso dos alunos com baixa visão; 24. Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; 25. Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; 26. Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva; 27. Promover, em conjunto com os demais educadores, as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; * orientar, em conjunto com os demais educadores, as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; * orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional.

11 - O(A) professor(a) intérprete de libras deve: 1. Ser fiel à interpretação, não omitindo nenhuma fala do diálogo estabelecido entre o ouvinte e o aluno surdo; 2. Redirecionar ao professor regente os questionamentos, dúvidas, sugestões e observações dos alunos a respeito das aulas, pois aquele é a referência no processo de ensino-aprendizagem; 3. Estimular a relação direta entre alunos surdos e professor regente, ou entre alunos surdos e outros participantes da comunidade escolar, nunca respondendo por nenhuma das partes; 4. Esclarecer e apoiar o professor regente no que diz respeito à escrita dos surdos, acompanhando o professor, caso necessário, e mediante solicitação, na correção das avaliações e na leitura dos textos dos alunos; 5. Esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua e ao processo interpretativo, salvo em casos extraordinários em que a instituição o incumbir de algum aviso específico aos surdos; 6. Buscar, quando necessário, o auxílio do professor regente, antes, durante e após as

aulas, com o objetivo de garantir a qualidade de sua atuação, bem como a qualidade do acesso dos surdos à educação; 7. Traduzir todas as questões da avaliação – do Português escrito para a Língua de Sinais – sem acréscimo de esclarecimentos, adendos, exemplificações ou demais auxílios, pois esses, quando necessários, dizem respeito somente ao professor; 8. Auxiliar os alunos, durante a avaliação, no que se refere, exclusivamente, à Língua Portuguesa: significado, estrutura, léxico, contexto; 9. Oferecer ao professor regente, quando esse solicitar, informações do processo de ensino aprendizagem decorrente de sua intermediação interpretativa sem, contudo, assumir qualquer tipo de tutoria dos alunos; 10. Informar ao professor regente as particularidades dos surdos, com ele reconsiderando, sempre que necessário, a adequação da forma de exposição dos conteúdos a tais especificidades, com o intuito de garantir a qualidade do acesso dos surdos a esses conteúdos escolares; 11. Estar presente nas reuniões pedagógicas e administrativas, limitando sua participação aos seus interesses profissionais, às questões de comunicação e acessibilidade dos surdos, bem como àqueles que se referem à sua função interpretativa e educativa; 12. Reunir-se com um representante da instituição escolar e com os demais intérpretes, sempre que surgir uma questão inusitada e complexa relacionada à sua atuação profissional e ética, para discuti-la e, só então, emitir um posicionamento.

12 - O(A) professor(a) de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas deve: 1. Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; 2. Adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos; 3. Preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula; 4. Desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva; 5. Prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa; 6. Garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar; 7. Identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível; 8. Ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária; 9. Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula; 10. Promover as

condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; 11. Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; 12. Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade.

13 - O(A) Guia Intérprete deve: 1. Compreender a mensagem em uma língua, extrair o sentido através da informação linguística (palavras, orações, aspectos como intensidade, tom, timbre, entonação, acentuação, ritmo e pausa), extralinguística (pistas sonoras ou visuais provenientes do emissor e da situação comunicativa), contextualizar o sentido na língua de destino (interpretação) ou na mesma língua em outro sistema de comunicação utilizado pela pessoa surdo cega; 2. Descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação, a qual inclui tanto o espaço físico em que está se apresenta como as características e atividades das pessoas envolvidas; 3. Facilitar o deslocamento e a mobilidade da pessoa surdo cega no meio.

Agora, realiza-se a apresentação da Escola B⁴ pertencente à SRE Metropolitana B na zona urbana do município de Belo Horizonte – MG. A escola foi criada pelo decreto 12.175, de 02 de junho de 1970 e a autorização para a extensão de série foi publicada em 01 de março de 1985, através da Resolução 5.629. Na sua criação, funcionou em uma casa sem estrutura física e hoje tem sua sede em prédio próprio, inaugurado em 02 de outubro de 1983.

A escola oferece atendimento diferenciado de acordo com o PPP, auxiliando seus(suas) estudantes para que estes se tornem cidadãos críticos, participativos, conscientes e dinâmicos em suas relações familiares, sociais e convivência em grupos. É uma Instituição voltada para formação integral do(a) estudante, valorizando desta forma todas as dimensões do ser – cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual e física. Assegurando ao estudante um tempo qualificado de vivência cultural e um currículo capaz de integrar, além da dimensão cognitiva, também as dimensões afetivas, ética, estética, cultural, social e política. Atualmente a escola atende a etapa do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

⁴ Texto baseado no PPP da Escola B com recortes diretos da escrita do documento.

Tabela 4.2 - Dados Gerais de Escola B

DADOS GERAIS DA ESCOLA	
Número total de matrículas:	432
Número de estudante público da Educação Especial	2023 - 11 2024 - 19 2025 - 22
Distribuição dos(as) estudantes por sexo:	Masculino: 52% Feminino: 48%
Distribuição dos estudantes por cor/raça:	Branca: 35% Preta: 10% Parda: 48% Amarela: 0% Indígena: 0% Não declarada: 6%
Número total de docentes:	32 professores(as)
Número de professor(a) de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas	8 professores(as)

Fonte: PPP da Escola B (2025).

Com relação à concepção de educação inclusiva da escola, o PPP apresenta a realidade escolar e, neste sentido, as ações realizadas para garantia da inclusão e da qualidade da educação para todos(as) os(as) estudantes. Nessa perspectiva existe a compreensão de que para se atingir a qualidade educacional é preciso levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade.

Neste âmbito, a Instituição considera fundamental se pensar no desenvolvimento de ações para a cidadania e os direitos humanos, para a educação das relações étnico-raciais e para a educação ambiental. O Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC orientam o olhar para a educação do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Neste sentido, a formação integral do cidadão contempla o respeito a si e aos outros; a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico-raciais que a permeiam; o desenvolvimento da empatia por meio do conhecimento; e a atenção e o cuidado com o meio ambiente que nos cerca.

Ações nestes âmbitos compõem o currículo escolar de maneira a promover o desenvolvimento e o conhecimento aprofundado dos(as) estudantes, o que só é possível com a realização de ações efetivas para a reflexão histórica e científica sobre estas temáticas que se

mostram tão importantes para o exercício da cidadania e para a proposição de ações efetivas de melhoria para sociedade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras para a plena participação do(a) aluno(a) considerando suas necessidades específicas. O serviço é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. As atividades diferenciam-se das realizadas na sala de aula regular, porém, tais não substituem a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos(as) alunos(as) com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Para melhorar o atendimento ao estudante público da Educação Especial, a escola tem buscado apoio da equipe do Serviço de Apoio à inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE), mantendo um canal aberto de comunicação com o objetivo de trocar informações constantes que visam beneficiar o(a) estudante. As transposições das barreiras à aprendizagem dos(as) estudantes da Educação Especial que dependem de fatores internos (como pequenas adaptações físicas nas salas de aula, adaptações na metodologia de ensino e outros), a escola busca parceiros que possam auxiliar o trabalho dos(as) professores(as).

Para manter esse plano como norte para suas ações pedagógicas, os(as) atores(as) responsáveis pela formação desses estudantes na escola utilizam o PDI da seguinte forma:

- O PDI mostra as dificuldades/barreiras que precisam ser eliminadas e funciona como diagnóstico das potencialidades a serem desenvolvidas pelo(a) estudante e possíveis adaptações que se fizerem necessárias para o atendimento ao discente. É através dele que o desenvolvimento do(a) aluno(a) é acompanhado.

- O Plano de Desenvolvimento Individual é analisado e modificado de acordo com a Resolução SEE/MG 4.256/2020 bimestralmente e utilizado pelo(a) professor(a) regente da turma no intuito de inteirar-se do processo de desenvolvimento do(a) estudante. A partir daí o conteúdo das aulas é adaptado a fim de atender os demais estudantes da classe e potencializar as capacidades do(a) aluno de inclusão.

- O PDI é um documento de extrema importância também para o(a) professor(a) de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, que juntamente ao professor regente, identifica as estratégias e avanços do(a) estudante. O Plano de Desenvolvimento é, desta forma, um instrumento fundamental para a escola e para a família acompanharem a trajetória e evolução do estudante.

Por fim, apresenta-se a Escola C⁵. Em 1963, sendo governador do estado de Minas Gerais, o Dr. José de Magalhães Pinto, foi construído um prédio de estrutura metálica, pré-fabricado, para onde foi transferida a escola e transformada conforme ato publicado no Diário Oficial de 10 de junho de 1965. Em 02 de junho de 1966, de acordo com o Decreto nº 9.816, de 01 de junho de 1966, foi transformada em Grupo Escolar. Em junho de 1987 passa a funcionar em prédio próprio, onde está até hoje. Em 29 de janeiro de 2004, o Decreto nº 43.729 integrou com a denominação atual, de Ensino Fundamental.

Regime de funcionamento atualmente: turno da manhã: 7:00h às 11:15h (230 alunos), turno da tarde: 13:00h às 17:15h (204 alunos). A Escola C atende alunos(as) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais). Estes estudantes são oriundos do próprio bairro e adjacências, são filhos de comerciários que possuem nível acadêmico de médio a superior e estão classificados na classe média e média baixa. Esta comunidade compreende os objetivos e conhece seus direitos e deveres, procuram ajudar a escola, esperam que esta seja um lugar apresentável, que tenha qualidade de ensino, recursos didáticos que possibilitem atividades diferenciadas, bons professores(as) e que envolvam cultura e lazer de modo que a comunidade local possa envolver-se com o espaço escolar. Possuem apenas alguns casos isolados em que a equipe pedagógica necessita realizar intervenções para que a aprendizagem aconteça, devido a falta de estrutura familiar. Para sanar esta falta de estrutura familiar, a escola busca sempre estar em constante diálogo com as famílias, encaminhando quando necessário, para serviços especializados e realizando atendimento de intervenção organizado pela escola.

⁵ Texto baseado no PPP da Escola C com recortes diretos da escrita do documento.

Tabela 4.3 - Dados Gerais da Escola C

DADOS GERAIS DA ESCOLA C	
Número total de matrículas:	389
Número de estudante público da Educação Especial	2023 - 13 2024 - 17 2025 - 21
Distribuição dos(as) estudantes por sexo:	Masculino: 46% Feminino: 54%
Distribuição dos estudantes por cor/raça:	Branca: 38% Preta: 8% Parda: 40% Amarela: 0% Indígena: 0% Não declarada: 13%
Número total de docentes:	36 professores(as)
Número de professor(a) de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas	10 professores(as)

Fonte: PPP da Escola C (2025).

O PPP da Escola C ressalta a importância de conhecer a realidade escolar e, neste sentido, as ações realizadas para a garantia da inclusão e da qualidade da educação para todos os(as) estudantes. A qualidade educacional para a escola é levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade. Quando questionados(as), os(as) profissionais (professores regentes e de apoio) da escola definiram que incluir na escola é inserir a pessoa em todas as atividades da escola, dar a ela o direito de fazer tudo que a escola oferece com qualidade, ofertar a criança tudo que tem na escola de maneira que ela dê conta de fazer no seu tempo e ritmo. A escola entende por Educação Especial como uma modalidade oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista, e ou globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotados de acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - proteção dos direitos da pessoa com deficiência e resolução SEE/MG 21.97 de 26 de outubro de 2012. Buscando um ensino que alcance as necessidades educacionais de todos(as) em um mesmo contexto escolar. A criança sendo incluída na escola terá muitos benefícios em seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. A inclusão escolar contribui para transformar a escola em um espaço para todos(as). Ela auxilia na aprendizagem da

diversidade de maneira em que considera que todos(as) os(as) alunos(as) podem ter dificuldades em seu aprendizado em algum momento da sua vida escolar. Existem necessidades escolares específicas, que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem, e necessita de uma atitude específica dos(as) professores(as) e equipe pedagógica como, por exemplo, utilizar recursos e apoio especializados para garantir o aprendizado do(a) aluno(a). É acolher todas as crianças na escola, sem exceções e com equidade, não sendo tolerado nenhum modo de discriminação, seja de etnia, religiosa, gênero, condições físicas e psicológicas. Portanto se faz necessário a interação de todos(as) sem separações ou distinções. Quanto ao impacto no desenvolvimento das crianças os docentes citam que, sendo incluída na escola terá muitos benefícios em seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. A inclusão escolar contribui para transformar a escola em um espaço para todos(as). Ela auxilia na aprendizagem da diversidade ao considerar que todos(as) os(as) alunos(as) podem ter dificuldades em seu aprendizado em algum momento da sua vida escolar. Existem necessidades escolares específicas que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que necessitam de uma atitude específica dos(as) professores(as) e da equipe pedagógica como, por exemplo, utilizar de recursos e apoio especializados para garantir o aprendizado do(a) aluno(a). O maior ganho que uma criança com necessidades educacionais especiais tem ao ingressar no ensino regular é a interação com os(as) demais alunos(as). A criança amplia suas referências, ganha uma nova versão do mundo, consegue interagir com diversas pessoas, passa a conhecer novas realidades. O convívio com pessoas com pensamentos diferentes, limitações e referências é fundamental na formação de qualquer cidadão e não é diferente com crianças com deficiências. Sentir-se integrado é parte de uma comunidade, com certeza muda a visão de mundo quando há inclusão. Os demais estudantes também irão levar para a vida lições fundamentais aprendidas no convívio com os colegas portadores de (NEE) necessidades educacionais. Tolerância, respeito, empatia e solidariedade são algumas das características que irão aprender diariamente.

As abordagens que a escola utiliza para considerar o estudante com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como sujeitos dotados de direitos e desejos se dá através de ações pedagógicas diferenciadas, da elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos(as) estudantes, considerando suas necessidades específicas. Para melhorar esse tipo de atendimento, a escola tem buscado apoio da equipe do Serviço de Apoio à inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e/ou da equipe multidisciplinar das escolas especiais solicitando sempre materiais e professores(as) específicos para atender a

demanda.

O PDI é atualizado semestralmente. A Escola C precisa passar por um processo de reforma, construção, ampliação e adaptação arquitetônica, com vistas à racionalização, dinamização e melhoria dos espaços físicos existentes, para que o(a) aluno(a) possa ter mais mobilidade em seus entornos. Estas adaptações incluem rampas de acesso a todas as salas de aula e ambientes da escola, instalação de barras de apoio e alargamento das portas. No caso de haver deficientes físicos e ou cadeirantes nas classes, a modelagem do mobiliário deve levar em conta as características dos(as) estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Entre os materiais de apoio pedagógicos necessários estão, as pranchas de comunicação alternativas, presilhas para prender o papel na carteira, suporte para lápis, computadores que funcionem por contato na tela, entre outros recursos tecnológicos.

A escola não possui sala de recursos, somente encaminha os(as) estudantes para a escola mais próxima que possui. A articulação dos(as) professores(as) de apoio e regente acontece a todo momento. O(A) professor(a) regente se relaciona com os estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com carinho e respeito.

Ao analisar o PPP das três escolas pesquisadas observa-se a intenção de incorporar, mesmo que parcialmente, os princípios basilares da educação inclusiva, conforme preconizado nas normativas educacionais e nos marcos teóricos contemporâneos. Contudo, apesar das leis, dos textos acadêmicos e dos discursos institucionais afirmarem os direitos, é apenas por meio de ações concretas que eles se realizam. A efetivação das políticas públicas ocorre quando os dispositivos legais saem do papel e se traduzem em práticas reais. Para isso, não basta apenas prever direitos: é indispensável garantir condições materiais, humanas e estruturais que os viabilizem. Isso implica uma série de medidas políticas, administrativas e financeiras que possibilitem às escolas acolherem todas as crianças, sem qualquer forma de exclusão, respeitando suas singularidades físicas, cognitivas, sociais, emocionais, linguísticas ou de qualquer outra natureza (Carvalho, 2004).

As políticas educacionais não devem ser concebidas unicamente como artefatos textuais ou normativos encerrados em si mesmos. Para que se compreenda sua incidência sobre os modos de ser e de agir dos sujeitos, em especial, sobre as formas de constituição das subjetividades docentes é imprescindível abordá-las como práticas discursivas. Enquanto discursos, elas não apenas regulam ações por meio de prescrições explícitas, mas também interpõem sentidos, instituem formas do possível e delimitam campos de inteligibilidade sobre o que consideram impossível. Assim, sua análise exige deslocar o olhar da mera literalidade dos textos para os jogos de poder, saber e linguagem que as atravessam e que engendram os

sujeitos no interior das tramas institucionais e sociais (Ball, 2013).

Em consonância com Mantoan (2024), a educação inclusiva deve ser concebida não como uma política compensatória voltada exclusivamente a sujeitos com deficiência, mas como uma ruptura paradigmática com a lógica excludente do modelo escolar tradicional. No entanto, os projetos políticos pedagógicos analisados trazem em seus amparos legais resquícios integracionistas. Tal abordagem incorre na cristalização da deficiência como categoria identitária estática, em dissonância com a concepção de diferença como condição ontológica e constitutiva da experiência educativa.

Ao se pensar na urgência de reconfigurar o fazer pedagógico sob a égide de uma educação comprometida com a pluralidade dos sujeitos, torna-se imperativo deslocar o entendimento tradicional do processo de ensino-aprendizagem para um horizonte em que as singularidades cognitivas, afetivas, culturais e sociais de todos(as) os(as) estudantes sejam reconhecidas como potências formativas. Nesse escopo, a inclusão escolar não pode ser reduzida à mera garantia de acesso e permanência de estudantes público da Educação Especial no ensino regular. Tal concepção, de cunho reducionista, reproduz lógicas normativas e meritocráticas que silenciam as diferenças e reafirmam padrões hegemônicos de normalidade escolar. Impõe-se, pois, a necessidade de tensionar criticamente as estruturas, os discursos e as práticas que sustentam essa lógica excludente, a fim de evitar a cristalização de processos sutis, porém contundentes de exclusão daqueles que não se ajustam ao perfil de aluno(a) idealizado(a) pelas instituições educativas (Lanute; Mantoan, 2018).

Do mesmo modo, Pagni (2024) assevera que o discurso da inclusão, quando instrumentalizado sem reflexão crítica, pode funcionar como um dispositivo de domesticação da alteridade, mascarando práticas de exclusão simbólica e normatização dos corpos dissidentes. Os PPPs, extremamente margeados pelas normativas pragmáticas, escamoteiam a potência disruptiva da inclusão como movimento ético-político de reconfiguração das relações escolares e de ressignificação curricular. Nota-se, ainda, a ausência de tensionamentos em relação à arquitetura institucional e aos dispositivos avaliativos, o que implica uma aceitação tácita da lógica meritocrática e classificatória, incompatível com o *ethos* inclusivo. As escolas pesquisadas ao definirem os seus modelos de avaliação no PPP denotam uma estrutura ainda enrijecida, direcionada para ranqueamentos que tem com foco os resultados externos, que garantem maiores investimentos financeiros e acabam nivelando os estudantes a partir de um mesmo parâmetro.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar a necessidade da Instituição Escola se posicionar de forma crítica diante das Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva

Inclusiva, não se limitando a replicar diretrizes normativas sem uma ancoragem teórico reflexiva. A leitura reducionista da inclusão, muitas vezes traduzida em medidas compensatórias ou em práticas paliativas de apoio escolar, denota uma incompreensão epistemológica da lógica de uma instituição hospitaleira e radicalmente inclusiva (Mantoan, 2024).

A leitura criteriosa e comparativa dos três PPPs, realizada durante a pesquisa, evidencia que a elaboração destes documentos pela escola, em sua grande parte, reproduz as resoluções, orientações e normativas emanadas pela Secretaria de Estado de Educação. Embora a conformidade legal seja um requisito inegociável, a análise documental revelou que, em muitos casos, a inclusão escolar aparece de forma prescritiva, genérica e descontextualizada, limitando-se à transposição literal de dispositivos legais, sem a devida problematização de sua materialização no cotidiano escolar.

Considerando o aumento significativo do número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas participantes, torna-se relevante que o PPP seja concebido como um instrumento vivo, dialógico e territorializado, capaz de expressar as singularidades, demandas e desafios específicos de cada comunidade escolar. Nesse sentido, a inclusão não pode ser tratada como um enunciado normativo ou um adendo burocrático ao documento, mas como um princípio estruturante do projeto educativo, transversal às concepções de currículo, avaliação, organização dos tempos e espaços escolares e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física (Pagni, 2024).

A elaboração do PPP, sob a perspectiva da educação inclusiva, exige a definição de metas claras, diretrizes pedagógicas concretas e estratégias operacionais que dialoguem com a realidade material, humana e simbólica da escola. Isso implica reconhecer as condições de acessibilidade existentes, as limitações estruturais, os recursos disponíveis, os saberes docentes construídos na prática e, sobretudo, as experiências e necessidades dos estudantes com deficiência. A simples reprodução do texto legal não garante a efetivação do direito à educação com equidade; ao contrário, pode mascarar a ausência de ações concretas e de um planejamento pedagógico comprometido com a transformação das práticas escolares (Mantoan, 2024).

Nesse contexto, a atuação dos(as) professores(as) de apoio também deve ser objeto de análise crítica e de definição clara no interior dos PPPs. Esses profissionais não devem ser compreendidos como responsáveis exclusivos pelo acompanhamento dos(as) estudantes com deficiência, tampouco como substitutos da ação pedagógica do(a) professor(a) regente. Ao contrário, sua atuação deve ser pensada de forma articulada, colaborativa e corresponsável, integrada ao trabalho coletivo da escola, com atribuições explicitadas no PPP, de modo a evitar

práticas segregadoras, fragmentadas ou assistencialistas.

Portanto, repensar o Projeto Político-Pedagógico à luz da realidade vivida pelas escolas pesquisadas implica assumir a inclusão como um compromisso ético-político que exige planejamento intencional, escuta sensível e construção coletiva, compreendendo o PPP como um documento vivo, processual e historicamente situado (Veiga, 2007; Libâneo, 2012). Esse movimento demanda o deslocamento do foco da mera adequação normativa para a elaboração de um projeto educativo que reconheça a diversidade como dimensão constitutiva dos processos de ensinar e aprender, comprometendo-se com práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, contextualizadas e responsivas às demandas emergentes de uma escola que se transforma a partir da presença ativa e crescente de estudantes com deficiência (Ball, 2013).

Nessa perspectiva, os PPPs têm a função de contemplar, de forma explícita, as ações desenvolvidas no âmbito da Educação Física escolar, reconhecendo-a como um componente curricular estratégico na promoção da participação, da convivência e da valorização das diferenças por meio das experiências corporais, superando concepções normalizadoras e seletivas do corpo e do movimento (Silva, 2011). A escrita do documento necessita incorporar as perspectivas de docentes, gestores(as), funcionários(as), estudantes e da comunidade escolar, alinhando as concepções de inclusão que orientam a prática institucional, bem como as estratégias pedagógicas específicas de cada setor e componente curricular, em consonância com uma lógica de corresponsabilização coletiva (Veiga, 2007; Paro, 2010).

Torna-se fundamental descrever quais suportes pedagógicos, materiais e humanos serão mobilizados, quais recursos ainda precisam ser adquiridos, quais são os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar e quais objetivos se pretende alcançar a curto, médio e longo prazo, evitando que o PPP se reduza à mera reprodução de prescrições legais descoladas da realidade escolar (Pagni, 2019). Particularmente no que se refere à Educação Física, é importante o documento relatar como as práticas corporais serão organizadas para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, respeitando suas singularidades, ritmos e formas de expressão, em articulação com os princípios da educação inclusiva (Brasil, 2008).

Isso implica delinear a atuação integrada entre professores(as) regentes, professores(as) de apoio e demais profissionais da escola, assegurando que cada disciplina contribua, de forma intencional e reflexiva, para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer as individualidades, promover o protagonismo dos sujeitos e possibilitar trajetórias escolares marcadas pelo êxito, sem que a diferença seja convertida em barreira ou fator de exclusão (Ball, 2013).

4.2 Leituras Analítico-Reflexivas do Perfil Pessoal, Prática Docente e Trajetórias Profissionais das Participantes

A presente categoria busca compreender, através de uma leitura analítico-reflexiva o perfil pessoal, as práticas pedagógicas e as trajetórias profissionais das professoras participantes, analisando esses elementos como constituintes interdependentes da construção da docência pautada nos princípios inclusivos. A análise parte do entendimento de que os percursos formativos e profissionais, bem como os lugares de atuação e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, produzem significados e influenciam diretamente a constituição das práticas e concepções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar.

O formulário aplicado foi respondido por nove professoras da área de linguagens que lecionam a disciplina de Educação Física, todas atuantes na Rede Estadual de Ensino, na cidade de Belo Horizonte, mais especificamente na região noroeste. Dentre as participantes, duas exercem sua função docente na Escola A, com tempo de regência variando entre 1 e 10 anos; cinco atuam na Escola B, com tempo de regência entre 15 e 21 anos; e duas exercem suas atividades na Escola C, também com atuação entre 1 e 10 anos. Tal diversidade temporal na permanência profissional revela a coexistência de distintas fases da carreira docente, o que possibilita uma análise multifacetada dos modos como a experiência se articula à prática pedagógica. Conforme preconiza Gil (2008, p. 115), “a caracterização dos sujeitos da pesquisa constitui etapa imprescindível, uma vez que permite compreender em que contexto os dados foram produzidos e, conseqüentemente, avaliar a validade e a aplicabilidade dos resultados”.

No que se refere à formação inicial, todas as professoras possuem licenciatura plena em Educação Física, sendo que cinco delas também apresentam formação em bacharelado da mesma área, o que indica uma aproximação com contextos não-escolares, como academias, clubes e projetos esportivos. Essa duplicidade de formações pode ser interpretada como elemento relevante na constituição de suas práticas, sobretudo em relação às compreensões sobre corpo, movimento e desempenho. Ademais, três docentes apresentam uma segunda licenciatura em Pedagogia, demonstrando a busca por ampliar a compreensão sobre os processos educativos em uma perspectiva mais generalista e interdisciplinar. Uma das professoras ainda possui bacharelado em Direito, o que evidencia uma trajetória formativa plural e multidisciplinar.

Quanto à formação continuada, observa-se que cinco das nove professoras não possuem cursos de graduação, especialização ou pós-graduação na área da educação inclusiva, enquanto

quatro possuem especialização em Educação Especial. Esse dado é relevante para a análise da prática pedagógica, pois evidencia a existência de lacunas formativas que tendem a limitar os repertórios didáticos, conceituais e político-pedagógicos necessários à construção de práticas inclusivas mais consistentes e intencionalmente planejadas. Conforme argumenta Mantoan (2015), a inclusão não se efetiva por meio de ações pontuais ou adaptações superficiais, mas requer uma reorganização profunda do fazer pedagógico, sustentada por referenciais teóricos, éticos e metodológicos que permitam reconhecer a diferença como constitutiva do processo educativo. Nos relatos das participantes, tais lacunas manifestam-se, sobretudo, na dificuldade de elaborar estratégias pedagógicas diversificadas, de realizar adaptações curriculares significativas e de compreender a inclusão para além do cumprimento de prescrições legais ou da mera presença física do(a) estudante com deficiência nas aulas.

A ausência de formação continuada em cinco das nove docentes sugere que grande parte da prática inclusiva nas escolas é realizada sem suporte teórico específico. Essa configuração evidencia o distanciamento entre o discurso normativo presente nos PPPs e a efetiva incorporação de práticas inclusivas no cotidiano escolar, reforçando a necessidade de processos formativos contínuos que possibilitem a ressignificação de concepções e a construção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

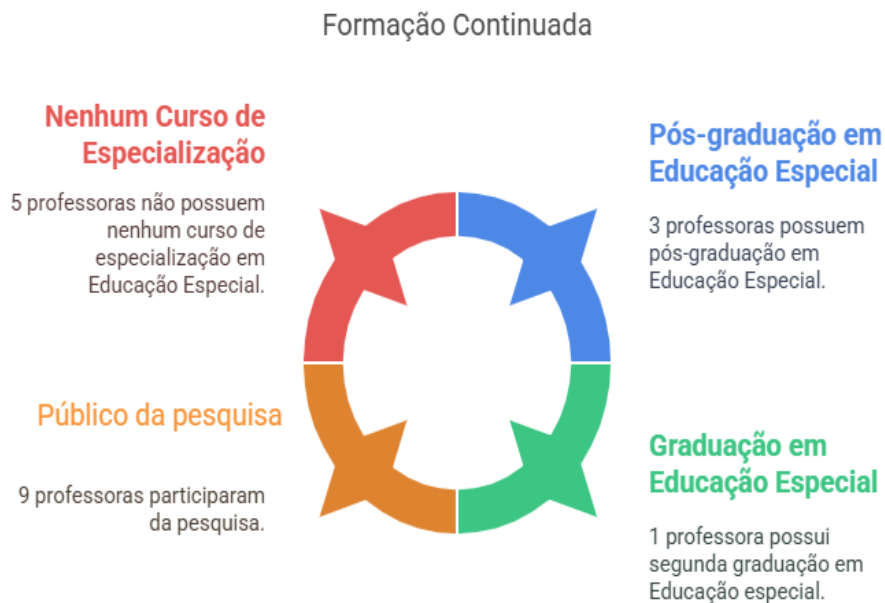
A análise dos dados também revela que as diferentes trajetórias profissionais impactam diretamente as concepções de inclusão mobilizadas pelas docentes. As professoras com maior tempo de atuação na regência ancoram suas práticas nos saberes experienciais construídos ao longo da carreira, desenvolvendo estratégias intuitivas e situadas, que, embora contribuam para o manejo da turma, demonstram concepções integracionistas e/ou assistencialistas. Tal aspecto dialoga com Nóvoa (2001), ao afirmar que a experiência, embora fundamental, não se transforma automaticamente em conhecimento profissional crítico, sendo necessária a mediação reflexiva e formativa para que os saberes da prática se reconfigurem. Por outro lado, as docentes com menor tempo de experiência demonstraram maior alinhamento discursivo com os princípios da educação inclusiva, porém relatam insegurança pedagógica e dificuldades em operacionalizar tais concepções no cotidiano das aulas de Educação Física, evidenciando a tensão entre a formação inicial e o domínio prático da docência.

No que se refere às professoras que possuem especialização em Educação Especial, as análises indicam que a titulação, por si só, não garante práticas pedagógicas mais qualificadas. As quatro participantes com formação específica realizaram cursos na modalidade a distância, frequentemente associados à progressão na carreira docente, sem aprofundamento teórico-metodológico consistente ou articulação sistemática com os desafios concretos da prática

escolar. Essa configuração limita o potencial transformador da formação, corroborando as reflexões de Pagni (2017), ao problematizar processos formativos que se reduzem à certificação e não promovem deslocamentos epistemológicos capazes de tensionar concepções normativas, medicalizantes ou capacitistas da inclusão.

Nesse sentido, os achados da pesquisa permitem afirmar que tanto a ausência de formação específica quanto a presença de formações esvaziadas de sentido pedagógico produzem efeitos semelhantes: práticas inclusivas fragilizadas, dependentes de esforços individuais, marcadas por improvisações e, por vezes, atravessadas por concepções que deslocam a responsabilidade da inclusão para o(a) professor(a) de apoio ou para o próprio estudante. Tal cenário reforça a necessidade de políticas públicas de formação continuada que superem modelos instrumentalizados e burocráticos, investindo em processos formativos críticos, contextualizados e articulados às realidades da Educação Física escolar, conforme defendem Mantoan (2015), Nóvoa (2001) e Pagni (2017), de modo a favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas efetivamente comprometidas com a diferença e com o direito à aprendizagem de todos(as).

Figura 4.1 - Formação continuada das participantes



Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição da figura 4.1: a figura ilustra a formação das professoras de Educação Física que participaram da pesquisa. No formato de mandala e dividida em quatro cores a figura retrata que cinco professoras não possuem nenhum curso de especialização em Educação Especial (parte vermelha da mandala), três professoras possuem pós-graduação em Educação Especial (parte azul da mandala), uma professora possui graduação em Educação Especial (parte verde da mandala) e o público da pesquisa - as nove professoras de Educação Física (na parte amarela da mandala).

Diante das incessantes transformações que permeiam o cenário educacional

contemporâneo, a formação continuada emerge como imperativo categórico para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma educação pautada na equidade, na inclusão e na excelência. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) assevera de forma contundente que “não há qualidade na educação sem qualidade na formação dos professores”, ressaltando, assim, a indissociabilidade entre desenvolvimento profissional e qualidade do ensino. A educação, enquanto fenômeno dinâmico e multifacetado, exige do docente uma postura reflexiva, crítica e permanentemente aberta à ressignificação de saberes e fazeres. A formação continuada, portanto, transcende a mera atualização técnica, constituindo-se em um processo dialético de construção identitária, no qual o educador se reconhece como sujeito epistêmico e agente transformador no contexto sócio pedagógico.

Com relação à faixa etária de atuação das participantes no corrente ano, os dados apresentam que quatro professoras lecionam para estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (45 %), duas professoras para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (22%), duas professoras atuam com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (22%) e uma leciona apenas para o Ensino Médio (11%). Essa heterogeneidade de etapas escolares sinaliza a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades de cada faixa etária e, ao mesmo tempo, à diversidade presente nas turmas, incluindo estudantes com deficiência.

Figura 4.2 - Atuação profissional em 2025



Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição da figura 4.2: apresenta a atuação das professoras de Educação Física em 2025. Quatro professoras lecionam para estudante do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (demarcado na figura na

cor verde), duas professoras trabalham do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (demarcado na figura na cor amarela), duas professoras atuam com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (demarcado na figura na cor marrom) e uma leciona apenas para o Ensino Médio (demarcado na figura na cor vermelha).

O aprofundamento no levantamento dos dados através do formulário visa garantir o rigor metodológico e a necessidade de um detalhamento minucioso das características do público participante, a fim de assegurar a fidedignidade dos resultados e a legitimidade das inferências realizadas.

Além de conferir transparência ao processo investigativo, esse delineamento metodológico possibilita a replicabilidade do estudo e delimita com maior precisão seu escopo analítico. A partir disso, é possível interpretar criticamente os atravessamentos que permeiam a constituição das práticas pedagógicas no campo da Educação Física, considerando os modos como a formação docente, os percursos institucionais e a ausência ou presença de políticas inclusivas que moldam e por vezes tensionam as ações e discursos das profissionais envolvidas. Assim, esta categoria contribui para evidenciar as múltiplas facetas que configuram o cotidiano das docentes e suas relações com os desafios contemporâneos da inclusão escolar.

4.3 Dispositivos de (Trans)Formação: Epistemologias Formativas da Docência Inclusiva

O minucioso tratamento dos dados propicia identificar as percepções, concepções e sentidos atribuídos pelas participantes acerca das temáticas investigadas, permitindo acessar a complexidade dos discursos, suas contradições, tensões e possibilidades. Segundo Minayo (2009, p. 21), “a análise qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo, portanto, fundamental para interpretar o comportamento humano em sua profundidade e subjetividade. Nesse sentido, à luz do quadro teórico os dados foram analisados de forma a identificar recorrências, singularidades e construções discursivas que emergem das falas das professoras, especialmente no que se refere às concepções de inclusão, currículo e políticas educacionais.

A análise das respostas abertas referente a pergunta “O que significa a inclusão para você?” observa-se, de forma recorrente, a ênfase na inclusão atrelada a ideia de pertencimento, como destacado nas respostas: Professora A “*Fazer com que o aluno se sinta pertencente ao espaço que está*” e Professora B “*Inclusão significa pertencimento ao espaço que ocupo na sociedade*”. As duas ponderações evidenciam uma compreensão majoritariamente alinhada com os princípios fundamentais da educação inclusiva enquanto um processo que transcende a mera inserção física dos sujeitos no espaço escolar, mobilizando dimensões éticas, políticas e

pedagógicas, conforme defendido por Mantoan (2003, p. 31), para quem “a inclusão escolar não se resume à matrícula, mas exige profundas mudanças na cultura, nas políticas e nas práticas da escola”. Tal concepção dialoga diretamente com a perspectiva de Pagni (2021), ao afirmar que a inclusão não se limita à presença, mas se efetiva na medida em que promove a constituição de sujeitos que se reconhecem e são reconhecidos como legítimos nos espaços sociais e escolares, no exercício de sua diferença.

As respostas das professoras denotam uma compreensão que transcende concepções meramente assistencialistas ou integracionistas, alinhando-se, de modo substancial, aos pressupostos epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos que sustentam a perspectiva da educação inclusiva na contemporaneidade. Tal entendimento reverbera as proposições para quem a inclusão escolar não se configura como um dispositivo técnico ou como simples ato formal de matrícula, mas a superação do modelo escolar pautado na padronização dos sujeitos, exigindo a resignificação da escola enquanto espaço que acolhe e se constitui na e pela diversidade (Mantoan, 2003).

No mesmo horizonte teórico, Pagni (2021) adverte que pensar a inclusão implica tensionar os próprios fundamentos da modernidade escolar, fundada historicamente em dispositivos de normalização, meritocracia e performatividade, que reiteram processos de exclusão, ainda que sob aparências de neutralidade. Nesse sentido, evidencia-se que a concepção de inclusão assumida pelos sujeitos participantes transcende a mera inserção física nos espaços escolares, deslocando-se para um compromisso ético, político e epistemológico que exige a subversão de modelos historicamente excludentes.

Dessa maneira, torna-se evidente que a inclusão, na tessitura discursiva desses autores, não se limita a práticas pontuais, tampouco à flexibilização de conteúdos ou metodologias. Trata-se, antes, de um projeto civilizatório, ético e radicalmente político, que desafia os alicerces da escola moderna, demandando a construção de territórios educativos plurais, em que a diferença não seja tolerada, mas reconhecida como princípio constitutivo e fundante do processo educativo. Em sua obra "Biopolítica, deficiência e educação", Pagni (2019) argumenta que a deficiência é frequentemente abordada como uma condição a ser evitada ou corrigida, inserida em um paradigma que busca normalizar os corpos e comportamentos. Essa perspectiva resulta em práticas educacionais que visam adaptar o indivíduo à escola, em vez de transformar a escola para acolher a diversidade.

Pagni (2017) destaca que a deficiência possui uma radicalidade ontológica, ou seja, ela desafia as categorias tradicionais de identidade e normalidade. Essa radicalidade exige uma ética do cuidado e do reconhecimento, onde o pertencimento não é concedido, mas construído

através de relações que valorizam a singularidade de cada estudante. Portanto, o pertencimento, segundo Pagni, deve ser entendido como um processo relacional e ético, que reconhece e valoriza a diferença. Implica na construção de uma comunidade escolar que não apenas aceita, mas se transforma a partir da presença do outro, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

A perspectiva de “acesso igualitário”, apontada na resposta da Professora C: *“Inclusão é um conceito que se refere ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características, habilidades ou condições, tenham acesso igualitário a oportunidades e recursos”*. Aponta um alerta para entendimentos ainda atrelados ao modelo de equidade, que, embora necessário, não dá conta, por si só, da complexidade da inclusão. Como alerta Mantoan (2017), a inclusão não se limita à oferta de recursos, mas requer a reconfiguração das práticas pedagógicas, dos modos de ensinar e de aprender, a partir do reconhecimento da diferença como valor constitutivo do processo educativo.

A abordagem pós-estruturalista, na perspectiva das obras de Maria Teresa Eglér Mantoan e de Pedro Ângelo Pagni, após o ano de 2020, desloca a discussão da inclusão para além de concepções centradas em modelos compensatórios, como o de “acesso igualitário”. Essa noção, ainda que avance em relação ao paradigma da integração, permanece ancorada na lógica distributiva da justiça social, que busca equalizar condições, mas não necessariamente desestabiliza as estruturas normativas que produzem a exclusão, revelando os limites de abordagens que, ainda que críticas, permanecem parciais, e indicando a necessidade de avançar na direção de perspectivas como o modelo biopsicossocial da deficiência, que tensiona tanto o reducionismo biomédico quanto as leituras exclusivamente estruturalistas, ao compreender a deficiência como um fenômeno relacional, constituído na interação entre corpo, subjetividade e contexto social (Tibyriçá; Mendes, 2023). A inclusão não pode ser entendida como mera inserção de sujeitos previamente considerados “à parte” em sistemas pré-estabelecidos. Ao contrário, ela demanda uma desnaturalização das categorias de normalidade e anormalidade, rompendo com as dicotomias que sustentam práticas excludentes (Pagni, 2023).

É importante deslocar a ênfase do acesso físico e formal para a reconfiguração dos próprios fundamentos do fazer pedagógico. Nesta perspectiva, o acesso não é fim, mas condição inicial para processos mais profundos de desestabilização das normas que regulam quem pode aprender, como se aprende e o que se valoriza como conhecimento legítimo (Mantoan, 2015). As práticas inclusivas, quando baseadas exclusivamente no acesso igualitário, podem, paradoxalmente, reforçar os próprios mecanismos de exclusão, se não questionarem as lógicas classificatórias que sustentam o currículo, a avaliação e os modos de organização escolar.

Por outro lado, expressões que aparecem nas falas da Professora D como: “*Participação e empatia de todos*” e da Professora E: “*Entender e reconhecer o outro, um processo de igualdade para todos*” sinalizam um movimento em direção à perspectiva relacional da inclusão, que, segundo Pagni (2024), consiste em um processo ético-político de construção de relações que reconhecem a alteridade, deslocando-se de lógicas assistencialistas ou compensatórias para uma ética da convivência na diferença.

A centralidade atribuída à socialização e à vivência de atividades de forma igualitária, conforme apontado na resposta da Professora F “Oportunizar aos estudantes de inclusão a socialização, integração, a vivência do esporte e atividades físicas de forma igualitária no ambiente escolar”, também encontra respaldo nas formulações de Mantoan (2022), que defende que a escola inclusiva deve ser espaço de experiências compartilhadas, onde todos participam ativamente, e não apenas convivem de maneira paralela.

No entanto, percebe-se que, em algumas respostas, a concepção de inclusão ainda se estrutura sob uma lógica integracionista, ao destacar “*integrar alunos com necessidades especiais*” (Professora G), o que, segundo Mantoan (2003) configura-se como uma concepção superada e insuficiente, pois “a integração pressupõe que o aluno se adapte à escola, enquanto a inclusão exige que a escola se transforme para acolher todos os alunos” (Mantoan, 2003, p. 35).

De forma geral, os discursos das participantes revelam uma aproximação conceitual com a perspectiva da inclusão como direito, pertencimento e participação, embora ainda coexistam traços de compreensões que necessitam ser tensionadas, especialmente no que diz respeito à diferenciação entre integração e inclusão. Tal constatação reafirma o entendimento de Pagni (2021), de que a inclusão é um campo de disputas discursivas e práticas, permanentemente atravessado por tensões entre modelos normativos e emancipatórios. Conforme a análise empreendida por Pagni (2021), constata-se que as políticas de inclusão escolar, não raras vezes, acabam por reiterar dispositivos excludentes ao subordinarem-se a exigências de desempenho e eficiência, conformadas por uma lógica gerencialista de matriz neoliberal. Tal perspectiva normativa converte o estudante com deficiência em mero objeto de intervenção técnico-pedagógica, obliterando sua condição de sujeito ativo, dotado de agência, singularidade e potencialidades emancipatórias.

Analisando a resposta da Professora H que define a inclusão como um processo de “*Integrar alunos com necessidades especiais ou de diferentes origens no sistema educacional regular, com os apoios necessários para seu aprendizado*” percebe-se, ainda que com boas intenções, uma compreensão limitada e anacrônica da inclusão escolar. Trata-se de uma

concepção integracionista, ainda que implicitamente, não compreende a inclusão como direito universal e incondicional. A utilização do verbo “integrar” já denuncia uma concepção assimilacionista, segundo a qual o(a) estudante com deficiência deve ser admitido(a) no sistema regular desde que se adapte a ele, com “*os apoios necessários*” funcionando como compensações adaptativas. Essa formulação carrega, portanto, os vícios do modelo médico e do modelo de integração escolar da década de 1980, que partem do princípio de que o problema está no sujeito e não na estrutura excludente do sistema educacional (Mantoan, 2022).

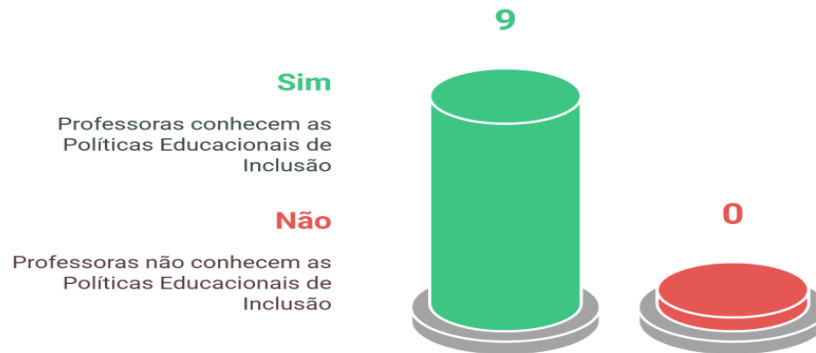
A inclusão escolar, enquanto princípio ético e político, não se limita à provisão de recursos ou “apoios” individualizados, mas implica uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, das estruturas curriculares e da cultura institucional da escola. O equívoco das concepções reside em reduzir a inclusão a uma estratégia funcional compensatória desses sujeitos no sistema vigente, sem promover transformações estruturais nas formas de ensinar e avaliar, bem como sem enfrentar os dispositivos normativos que produzem desigualdades. Mantoan, 2022 critica veementemente o uso do termo “integração” e adverte que as escolas muitas vezes mantêm práticas segregadoras mesmo quando adotam um discurso inclusivo. Nesta concepção não é o(a) estudante que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se reorganizar para acolher e valorizar a diversidade.

Na fala da Professora H é notório a naturalização da lógica de inclusão condicional (com apoios), o distanciamento da dimensão ética e política da inclusão como direito e o reforço da ideia de que há um lugar “normal” no qual os “diferentes” devem ser encaixados (Mantoan, 2022).

Em uma abordagem filosófica e crítica da inclusão, especialmente à luz da biopolítica e da normalização dos corpos e condutas na escola, em suas reflexões mais recentes, Pagni (2024) tem analisado como a inclusão escolar pode ser cooptada por dispositivos neoliberais, tornando-se uma ferramenta de gestão da diferença ao invés de sua valorização. Para ele, a inclusão precisa ser compreendida em sua radicalidade ética, como aquilo que desestabiliza a homogeneidade escolar e denuncia os mecanismos de exclusão simbólica. Não se trata de ajustar o outro ao sistema, mas de reconstruir o sistema a partir da alteridade. As pesquisas e publicações recentes nos alertam: a verdadeira inclusão desestabiliza, questiona e transforma, enquanto a inclusão administrada, como a descrita na fala da professora, apenas reforça o status com verniz de modernidade pedagógica.

Um outro ponto que chama atenção na pesquisa realizada são as respostas afirmativas das nove professoras participantes quando interpeladas sobre o conhecimento a respeito das Políticas Educacionais de Inclusão:

Gráfico 4.1 - Políticas Educacionais de Inclusão



Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição do gráfico 4.1: o gráfico Políticas Educacionais de Inclusão retrata o conhecimento das professoras de Educação Física que participaram da pesquisa acerca das políticas educacionais de inclusão. O resultado apresenta, na cor vermelha, o quantitativo de zero professoras que não conhecem e na cor verde um total de 9 professoras que conhecem as Políticas Educacionais de Inclusão.

De forma unânime as nove docentes asseveraram conhecer as Políticas Educacionais de Inclusão, porém o tensionamento se faz no cruzamento de todas as respostas em que podemos perceber que denota apenas o contato superficial com os marcos normativos que permeiam o cenário educacional contemporâneo, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e os preceitos estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). O que evidencia uma fragilidade nesta afirmativa e um distanciamento crítico às transformações paradigmáticas que tensionam a escola a rever suas práticas e estruturas excludentes. Ressaltando, é perceptível compreensões que se aproximam dos conceitos atuais acerca da inclusão como pontuado pela Professora I *“Inclusão na escola para mim, significa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou limitações, tenham acesso a uma educação de qualidade, com oportunidades iguais e tratamento respeitoso”*.

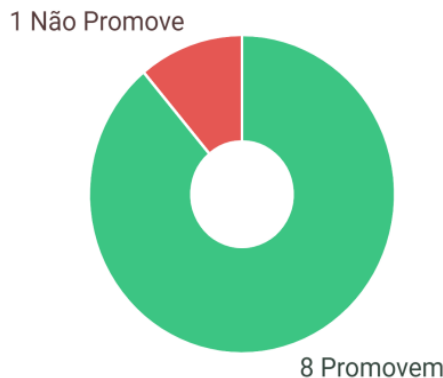
O conhecimento demonstrado pelas professoras, ainda que não garanta a efetividade da inclusão no cotidiano pedagógico, sinaliza uma predisposição à ruptura com modelos hegemônicos de ensino, historicamente ancorados na homogeneização e na patologização da diferença, abrindo espaço para a construção de ambientes escolares mais equânimes, dialógicos e sensíveis à multiplicidade de sujeitos que compõem o tecido escolar.

Aliado a compreensão das Políticas Educacionais de Inclusão está a importância da oferta de momentos formativos voltados para o aprofundamento dessa concepção, tanto os promovidos pelo Estado quanto os fomentados no interior das instituições escolares, que

possibilitam a materialização de uma educação verdadeiramente hospitaleira, democrática e inclusiva. Enquanto instância normativa e executora de políticas públicas, o Estado assume a responsabilidade ética, política e legal de garantir a formação continuada dos profissionais da educação, assegurando-lhes subsídios teóricos e práticos capazes de desconstruir paradigmas excludentes historicamente naturalizados no espaço escolar. Nesse sentido, os espaços formativos transcendem o aperfeiçoamento técnico, constituindo-se em territórios de ressignificação de saberes e práticas, nos quais se forjam novos olhares sobre a diferença e se tensionam os dispositivos de normalização que ainda persistem no cotidiano pedagógico (Pagni, 2021).

Com esse olhar e em busca de verificar como a formação continuada acontece no interior das escolas pesquisadas, as professoras responderam à pergunta que questiona a existência de momentos formativos, com a temática inclusão, durante os Módulos II (horas garantidas pela legislação para o planejamento e aperfeiçoamento profissional).

Gráfico 4.2 - Formação nos Módulo II
**Promoção de Momentos Formativos sobre
 Inclusão nas Escolas**



Fonte: Formulário Google Forms utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição do gráfico 4.2: o gráfico Formação nos Módulo II apresenta a existência de momentos formativos, com a temática inclusão, durante os Módulos vivenciados na escola. De acordo com 1 professora, a escola não promove essa discussão - representada no gráfico na cor vermelha e 8 professoras afirmam a abordagem desse tema durante os módulos II - representadas no gráfico pela cor verde.

Das respostas obtidas, oito professoras afirmaram vivenciar momentos formativos direcionado a inclusão na escola em que trabalham e uma professora afirmou não experienciar essas práticas na sua escola de atuação. Quando a escola, enquanto lócus privilegiado de transformação social, corrobora esse movimento ao fomentar a participação ativa de seus

docentes nesses processos, ela não apenas cumpre sua função social de zelar por uma educação inclusiva e de qualidade, mas também se posiciona como agente co-responsável pela superação das barreiras atitudinais, curriculares e estruturais. Assim, a articulação entre Estado e Escola no fomento à formação docente configura-se como elemento *sine qua non* para a consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam, acolham e potencializem a diversidade como valor constitutivo da educação contemporânea.

A partir das análises até o momento apresentadas e que compõem os dispositivos de (trans)formação: epistemologias formativas da docência inclusiva cabem externar o que a pesquisa trás sobre o viés de como essas professoras se sentem ao ministrar aulas para os(as) estudantes público da Educação Especial. As compilações dos dados refletem que quatro das nove professoras não se sentem confortáveis porque falta investimento público na formação dos(as) professores(as), a estrutura física e os materiais não são adequados e por não possuírem conhecimento aprofundados para trabalhar com determinadas especificidades apresentadas pelos estudantes público da Educação Especial (cabendo ponderar que essas quatro professoras estão dentre as cinco que não possuem especialização na área da Educação Especial).

Para participar desta discussão implico o professor António Nóvoa (2001), que retrata em suas discussões, a ruptura com a visão reducionista dos cursos esporádicos que contribuem para a compreensão dos dados apontados nesta pesquisa. As análises apontam que cinco professoras nunca realizaram curso de especialização na área da Educação Especial, três possuem pós-graduação a distância na área e uma é possui graduação em Educação Especial a distância. Para o autor, a formação continuada trata-se de um processo permanente, intrinsecamente vinculado à realidade escolar e sustentado pela reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse horizonte, a formação só adquire sentido quando é vivida como parte constitutiva da docência, enraizada no cotidiano da sala de aula e ressignificada no diálogo coletivo entre educadores. A escola, portanto, não é apenas o cenário em que se exerce a profissão, mas deve configurar-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, partilha e construção de saberes docentes (Nóvoa, 2001).

Nesta perspectiva é importante analisar a insegurança registrada na fala das professoras ao trabalharem com os(as) estudantes com deficiência e perceber que o amadurecimento docente não decorre apenas dos cursos que possui e do tempo cronológico, mas da capacidade de problematizar a própria prática e de recriá-la continuamente. Nóvoa (2001) também chama atenção para a acumulação de tempo de serviço como indicador preponderante de experiência profissional. Ter uma década de atuação não significa, necessariamente, possuir dez anos de experiência efetiva; pode significar, ao contrário, a repetição de um mesmo ano por dez vezes,

caso não haja abertura à inovação e ao questionamento constante das práticas pedagógicas (Nóvoa, 2001).

O centro da formação não reside em ser “formado” por outrem, mas em assumir-se como protagonista do próprio processo formativo. Todo desenvolvimento profissional supõe uma dimensão de autoconhecimento: ao ensinar, o professor se depara com a necessidade de rever certezas, reelaborar saberes e experimentar novos modos de ensinar. A autoformação emerge, assim, como princípio fundamental, uma vez que a construção da identidade docente é sempre dinâmica, processual e inacabada, exigindo criatividade, partilha de experiências e profunda articulação entre formação e profissão (Nóvoa, 2001).

Aprofundando nas informações obtidas, uma professora respondeu que se considera parcialmente segura e confortável na realização do seu trabalho em relação aos estudantes com deficiência e quatro afirmaram segurança, mas atrelada a presença do(a) professor(a) de apoio à inclusão que permanece durante todo o período de aula com o estudante. Diante dessa ponderação cabe uma contextualização o profissional intitulado “Professor de Apoio” e que possui suas funções distorcidas diante da proposta de trabalho com o(a) estudante com deficiência. É importante demarcar que a SEE/MG criou esse cargo para ser um apoio ao professor(a) em sala de aula e não para substituí-lo, tornando-se o(a) professor(a) do(a) estudante com deficiência e o responsável direto pela sua aprendizagem. Essa visão errônea sobre o papel tão importante deste servidor(a) configura-se como uma forma de perpetuar a exclusão e segregação do(a) estudante público da Educação Especial que acaba apartado de seus pares e realizando atividades diferentes das que estão sendo desenvolvidas com a turma.

Nessa concepção, a diferença desafia os dispositivos escolares que tendem a uniformizar a aprendizagem e o convívio. A educação inclusiva, portanto, emerge não como mera adaptação curricular, mas como uma ação epistemológica que desarticula a produção social de categorias fixas, inaugurando espaços institucionais de criatividade e vivência da alteridade. Conseqüentemente, a prática educativa deve transcender o ajustamento técnico aos déficits individuais, operando uma reconfiguração radical das condições sensíveis e estruturais do ensino, para reconhecer o sujeito como portador de singularidades sistemicamente produzidas e historicamente deslegitimadas (Mantoan, 2017).

Figura 4.3 - Regência e segurança
Níveis de conforto e segurança das professoras ao ensinar os(as) estudantes público da educação especial.



Fonte: Google forms utilizado para realizar a pesquisa

Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição da figura 4.3: o gráfico Regência e Segurança, em forma de termômetro, ilustra o nível de conforto das professoras ao ensinar os(as) estudantes Público da Educação Especial retratando que: 4 professoras sentem-se seguras ao ensinar (representadas na cor verde, na parte superior do termômetro), 1 sente-se parcialmente segura (representada na cor amarela, no meio do termômetro) e 4 inseguras (representadas na cor vermelha, na parte inferior do termômetro).

4.4 Infraestruturas e Acessibilidade no Contexto Escolar Contemporâneo: Dimensões Espaciais, Materiais e Humanas

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige, no contexto atual, uma reconfiguração profunda dos elementos que estruturam o espaço escolar, desde sua dimensão física até os aspectos simbólicos e relacionais que moldam a convivência no ambiente escolar. A acessibilidade, nesse escopo, não se restringe a dispositivos técnicos ou arquitetônicos, mas traduz-se em um princípio ontológico e político que assegura o direito à educação a todas as pessoas, independentemente de suas singularidades. Conforme determina a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), acessibilidade deve ser compreendida como a transposição de barreiras, a garantia de alcance, com autonomia e segurança, a espaços, mobiliários, edificações, meios de transporte, informação e comunicação, inclusive sistemas e tecnologias da informação.

Nessa perspectiva, a infraestrutura escolar deve ser compreendida em três dimensões interdependentes: espacial, material e humana. Na dimensão espacial, inclui-se a análise crítica

das condições arquitetônicas das escolas, a organização dos ambientes, sua acessibilidade física e a mobilidade dos(as) estudantes no espaço. Como pontua Sasaki (2003), a acessibilidade arquitetônica compreende o conjunto de adequações no espaço físico destinadas à eliminação de barreiras estruturais que dificultam ou inviabilizam o deslocamento autônomo dos indivíduos, sobretudo daqueles com deficiência, assegurando-lhes a circulação plena e o usufruto equitativo dos ambientes.

Analisando os dados da pesquisa fica evidente que apesar de consideráveis avanços normativos e da ampliação do reconhecimento da educação como um direito universal, constata-se que nas escolas pesquisadas, que constituem um recorte da rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, ainda carecem de muitas adequações estruturais para garantir, de fato, a acessibilidade plena e a inclusão universal. Cabe ressaltar que a investigação se apoia em uma amostra reduzida, composta por nove participantes, vinculadas a três escolas localizadas em uma mesma região, o que restringe a possibilidade de extrapolação dos resultados para outros contextos educacionais. Soma-se a isso a ausência de observação direta das práticas pedagógicas em campo, a inexistência de entrevistas em profundidade e a dependência exclusiva de dados autodeclarados, coletados por meio de formulário, aspectos que delimitam o alcance interpretativo das análises. Ao explicitar tais condicionantes, o estudo preserva a coerência metodológica e evita que as inferências produzidas sejam interpretadas como generalizações, assumindo, de modo responsável, o caráter situado, contextual e exploratório de seus achados.

Reconectando-se com os achados da pesquisa, a acessibilidade dos espaços físicos da escola emerge, de forma recorrente, nas falas das professoras de Educação Física como um dos fatores dificultadores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. O fato de cinco docentes classificarem os espaços como parcialmente acessíveis, uma como não acessível e apenas três como acessíveis evidencia a coexistência de percepções distintas, mas convergentes quanto à presença de barreiras estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Essas ponderações revelam não apenas limitações arquitetônicas objetivas, como ausência de rampas adequadas, pisos irregulares, quadras sem adaptações ou circulação restrita, mas também a naturalização histórica dessas condições, que acabam sendo incorporadas à rotina pedagógica como obstáculos “dados”, e não como problemas políticos e institucionais a serem enfrentados coletivamente.

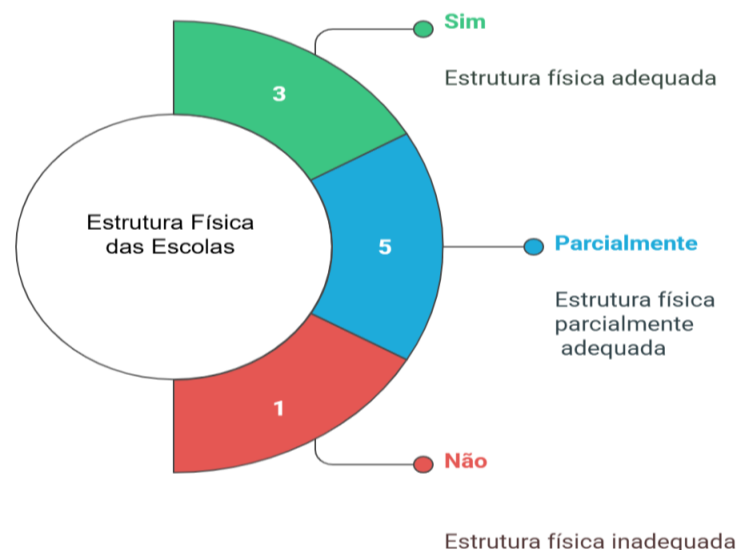
Tal cenário compromete não apenas o direito de ir e vir dos(as) estudantes com deficiência, mas incide diretamente sobre as possibilidades de participação, interação e aprendizagem, especialmente no contexto da Educação Física, cuja centralidade do corpo, do

movimento e da ocupação dos espaços torna ainda mais visível a inadequação das estruturas escolares. As respostas das professoras indicam que, diante da precariedade dos espaços, muitas adaptações recaem exclusivamente sobre a iniciativa individual do(a) docente, reforçando práticas improvisadas e limitando a potência pedagógica das aulas. Como enfatiza Mantoan (2024), a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular não se limita à simples presença desses sujeitos nas salas de aula comuns, exigindo, sobretudo, uma reconfiguração profunda da escola para que ela se constitua como um espaço que acolha e respeite a diversidade em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, as ponderações das professoras permitem compreender que a acessibilidade não pode ser tratada como um requisito técnico isolado ou como responsabilidade exclusiva da gestão escolar, mas como um princípio estruturante do projeto educativo, que demanda planejamento institucional, investimento público e articulação entre políticas, currículos e práticas pedagógicas. A fragilidade apontada nos dados evidencia, portanto, que a ausência de condições materiais adequadas não apenas limita a atuação docente, mas também produz efeitos simbólicos e pedagógicos que reforçam processos de exclusão, tensionando os próprios fundamentos da escola inclusiva.

Figura 4.4 - Infraestrutura escolar

Explorando Percepções sobre a Estrutura Física da escola e a Inclusão



Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição da figura 4: retrata a percepção das professoras com relação a infraestrutura das escolas na perspectiva inclusiva. A figura é constituída de um círculo branco com o título *Estrutura Física das Escolas* e um semicírculo dividido em três partes nas cores verde, azul e vermelha. O semicírculo

apresenta as informações: parte verde - 3 professoras consideram a estrutura da escola adequada, parte azul - 5 professoras consideram a infraestrutura parcialmente adequada e parte vermelha - 1 professora considera a estrutura física inadequada.

Cabe ponderar que algumas estruturas que corroboram de forma direta com a acessibilidade no ambiente escolar e assim, com o processo de inclusão e acolhimento dos(as) estudantes público da Educação Especial foram elencadas pelas professoras por estarem presentes nas escolas pesquisadas: oito professoras apontaram que na escola possui rampas de acesso, seis disseram que na instituição tem corrimões e banheiros acessíveis, três afirmaram a presença de estacionamento acessível, duas citaram que a escola apresenta portas adaptadas que possibilita a passagem de cadeiras de rodas e sala de atendimento educacional especializado.

Voltando-se agora para a dimensão material, que por sua vez, é um quesito referente ao conjunto de recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos disponibilizados aos(às) estudantes e aos(às) profissionais da educação, constituindo elemento estruturante para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Dimensão essa que ultrapassa a garantia formal de acesso a livros didáticos ou a mobiliários adaptados, abrangendo, de modo mais amplo, a oferta de materiais adequados, tecnologias assistivas, recursos de comunicação alternativa e instrumentos pedagógicos capazes de mediar a participação ativa dos(as) estudantes nas experiências de aprendizagem. Os dados empíricos evidenciam fragilidades significativas nessa dimensão.

Quando questionadas sobre a existência de materiais acessíveis que viabilizem a vivência das práticas corporais nas aulas de Educação Física, apenas duas professoras, atuantes na Escola A, apontaram a presença de um recurso específico: uma bola de borracha de iniciação com guizo. Tal dado revela a extrema limitação do acervo de materiais acessíveis nas instituições investigadas, indicando que a acessibilidade material permanece restrita a iniciativas pontuais e insuficientes para atender à diversidade de estudantes com deficiência matriculados. As demais professoras relatam que recorrem, de forma recorrente, à construção artesanal de recursos pedagógicos e, em muitos casos, à utilização de materiais de uso pessoal, o que evidencia um processo de responsabilização individual do(a) docente pela superação de barreiras que deveriam ser enfrentadas no âmbito institucional e das políticas públicas educacionais. Tal realidade implica repensar não apenas o currículo prescrito, mas, sobretudo, os meios concretos por meio dos quais se tornam possíveis a transposição de barreiras e a valorização das particularidades cognitivas, sensoriais e motoras dos(as) estudantes, especialmente no contexto da Educação Física escolar, em que o corpo e o movimento ocupam centralidade.

Essa realidade tensiona diretamente os princípios da educação inclusiva, uma vez que

desloca o ônus da acessibilidade para a esfera do esforço individual, naturalizando a precarização das condições de trabalho docente e limitando a potência pedagógica das aulas. Como problematiza Pagni (2021), a inclusão não pode ser sustentada por práticas improvisadas ou pela boa vontade dos(as) professores(as), sob o risco de se transformar em um discurso desprovido de materialidade e de efetividade. Do mesmo modo, Mantoan (2015) enfatiza que a construção de uma escola inclusiva exige a reorganização dos recursos, dos tempos, dos espaços e dos materiais, de modo a garantir condições equitativas de participação e aprendizagem, e não apenas adaptações pontuais para alguns estudantes.

No campo específico da Educação Física, a escassez de materiais acessíveis impacta diretamente a possibilidade de vivências corporais significativas, restringindo a participação plena dos(as) estudantes com deficiência e, por vezes, reforçando práticas excludentes ou segregadoras. A ausência de investimentos sistemáticos em recursos pedagógicos acessíveis revela, portanto, um distanciamento entre o discurso normativo presente nas políticas educacionais e principalmente nos PPPs analisados e a realidade concreta das escolas, evidenciando a urgência de ações institucionais que assegurem condições materiais adequadas, formação docente articulada ao uso desses recursos e a incorporação da acessibilidade como princípio estruturante do Projeto Político-Pedagógico. Tal movimento é fundamental para que a inclusão deixe de ser uma responsabilidade individualizada e se consolide como compromisso coletivo, ético e político da escola pública.

Contudo, em uma análise crítica, nenhuma transformação estrutural se sustenta sem o envolvimento da dimensão humana que diz respeito aos profissionais da educação e à cultura escolar. A presença de uma infraestrutura fisicamente acessível e de recursos pedagógicos adequados será insuficiente se os sujeitos que compõem a escola, especialmente gestores(as), professores(as), demais funcionários(as) e comunidade escolar não compreenderam a educação de forma inclusiva. Nesse horizonte, a escola precisa ser ressignificada como espaço que valoriza a diferença e saiba trabalhar a partir da imprevisibilidade humana em suas relações. O planejamento pedagógico deve partir da singularidade em constante devir, considerando que o sujeito pode diferenciar-se de si mesmo, e não apenas em relação ao outro. A inclusão, portanto, não se dirige a alguns, mas é uma aposta na diferença como condição comum a todos (Deleuze, 2000).

Assim, a formação discente deve transcender o tecnicismo e investir na constituição de sujeitos capazes de problematizar as relações de poder, as práticas curriculares e os discursos que excluem sob o véu da neutralidade. Nesse processo, a acessibilidade atitudinal, como define Sasaki (2006), reveste-se de centralidade. Ela diz respeito à mudança de mentalidade, de

comportamentos e de posturas diante das diferenças. Superar o capacitismo⁶ institucional exige reconhecer que as barreiras mais persistentes não são aquelas erguidas por concreto ou tecnologia, mas as ideológicas, assentadas no preconceito, na ignorância e na indiferença. Essa reconfiguração exige uma crítica à tradição meritocrática e normatizadora da escola moderna, cujos dispositivos operam a exclusão sob formas sutis, mesmo quando revestidas do discurso da igualdade.

Portanto, a escola contemporânea deve ser ressignificada como espaço de convivência plural, de respeito às diferenças e de produção coletiva de saberes. A infraestrutura escolar, nesse contexto, não pode mais ser pensada como mero suporte físico, mas como expressão material de um projeto ético, político e pedagógico comprometido com uma escola hospitaleira (Mantoan, 2024).

Diante dessa prerrogativa torna-se essencial trazer a discussão do planejamento coletivo. No âmbito das discussões sobre inclusão escolar, considerar a diferença implica superar uma concepção restrita de ensino pautada apenas em adaptações curriculares específicas à deficiência. A centralidade da diferença não reside na elaboração de propostas segmentadas, mas na construção de um planejamento pedagógico que possibilite o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes, sem que sejam submetidos a processos de comparação, classificação ou julgamento meritocrático. Essa abordagem requer transformações estruturais, culturais e atitudinais que extrapolam os limites da sala de aula, alcançando desde as finalidades institucionais da escola até a seleção e organização das estratégias pedagógicas adotadas (Lanuti; Mantoan, 2018).

A efetivação desse paradigma demanda o rompimento com práticas historicamente excludentes, que se sustentam em padrões normativos de aprendizagem e desempenho. Em seu lugar, propõe-se uma concepção de educação fundamentada na valorização da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A heterogeneidade, nesse sentido, deixa de ser um desafio a ser contornado e passa a ser entendida como ponto de partida para a construção de propostas pedagógicas mais equitativas, éticas e dialógicas. Trata-se, portanto, de ressignificar a escola enquanto espaço de acolhimento das singularidades, orientado por princípios de uma inclusão radical que reconhece múltiplas formas de ser e aprender (Lanuti; Mantoan, 2018).

⁶ Capacitismo - De acordo com Debora Diniz (2017), o capacitismo refere-se a um regime de normalidade que hierarquiza os corpos e as experiências humanas, tomando a capacidade corporal e funcional como critério central de valor social. Nessa lógica, a deficiência é compreendida predominantemente como falta, déficit ou incapacidade individual, e não como resultado das barreiras sociais, culturais, políticas e institucionais que produzem a exclusão.

Com base nessa discussão, os dados empíricos indicam que o planejamento pedagógico articulado entre as professoras de Educação Física e o(a) professor(a) de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas não se configura como uma prática institucionalizada nas escolas investigadas, mas como uma ocorrência pontual e excepcional. Embora três docentes reconheçam a existência de ações colaborativas efetivas, a maioria das participantes (seis professoras) evidencia a fragilidade ou inexistência dessa parceria no cotidiano escolar. Tal constatação é explicitada de forma contundente na fala da Professora D: “*A elaboração do planejamento acontece apenas no início do ano letivo por cada professora e o professor de apoio que é responsável pelo aluno com deficiência nem planejamento faz*”, o que revela um processo fragmentado, burocratizado e dissociado das demandas reais que emergem ao longo do ano letivo.

Essa ausência de planejamento coletivo tensiona diretamente os princípios da educação inclusiva, uma vez que a construção de práticas pedagógicas acessíveis e significativas pressupõe a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Conforme problematiza Mantoan (2015), a inclusão não se sustenta em ações isoladas ou em responsabilidades delegadas a determinados sujeitos, mas exige a corresponsabilização da equipe escolar e a construção coletiva do currículo e das estratégias pedagógicas. Quando o planejamento se restringe a momentos formais e iniciais, sem revisitação contínua e sem diálogo entre os(as) docentes, corre-se o risco de cristalizar práticas homogêneas que não respondem às singularidades dos(as) estudantes com deficiência, comprometendo a acessibilidade das práticas corporais escolhidas e reduzindo sua potência formativa.

No campo específico da Educação Física, tal fragilidade repercute diretamente na seleção, organização e adaptação das práticas corporais. Os dados da pesquisa indicam que, na ausência de planejamento colaborativo, as adaptações tendem a incidir apenas sobre aspectos instrumentais, como a simplificação de regras ou a redução da exigência motora, sem uma reflexão mais aprofundada sobre os princípios da cultura corporal de movimento. Isso implica, muitas vezes, a descaracterização de jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, que deixam de ser compreendidos como manifestações culturais, históricas e simbólicas, para assumirem um caráter meramente funcional ou ocupacional. Nessa lógica, a adaptação deixa de promover acesso ao conhecimento corporal e passa a operar como mecanismo de ajuste do corpo à norma, limitando a experiência pedagógica dos(as) estudantes com deficiência.

A motricidade, o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, quando concebidos a partir de uma perspectiva inclusiva, constituem-se como dispositivos potentes de mediação pedagógica, capazes de favorecer a expressão, a comunicação, a interação social e a construção

de sentidos sobre o corpo e o movimento. No entanto, para que tais práticas sejam efetivamente acessíveis, é necessário que o currículo de Educação Física seja pensado de forma flexível, aberta à diferença e comprometida com a ampliação das possibilidades de participação, e não com a padronização de desempenhos. A ausência de planejamento coletivo fragiliza esse movimento, pois impede que as adaptações sejam concebidas como estratégias pedagógicas intencionais, alinhadas aos objetivos formativos da disciplina e às experiências corporais dos(as) estudantes.

Nesse sentido, o currículo específico de Educação Física pode tanto favorecer quanto limitar os processos inclusivos. Quando estruturado de maneira prescritiva, centrado em modelos esportivizados, performativos e competitivos, ele tende a reforçar exclusões e a restringir a participação de corpos que não se ajustam aos padrões hegemônicos de habilidade, eficiência e rendimento. Por outro lado, quando construído de forma crítica e contextualizada, o currículo se torna um campo fértil para a problematização das diferenças, para a valorização das múltiplas corporeidades e para a construção de práticas pedagógicas que reconhecem o movimento como linguagem, experiência e produção cultural. Assim, a inclusão na Educação Física não depende apenas da presença do(a) estudante com deficiência na quadra, mas da intencionalidade pedagógica que orienta a escolha das práticas corporais, das adaptações realizadas e das relações que se estabelecem no cotidiano das aulas.

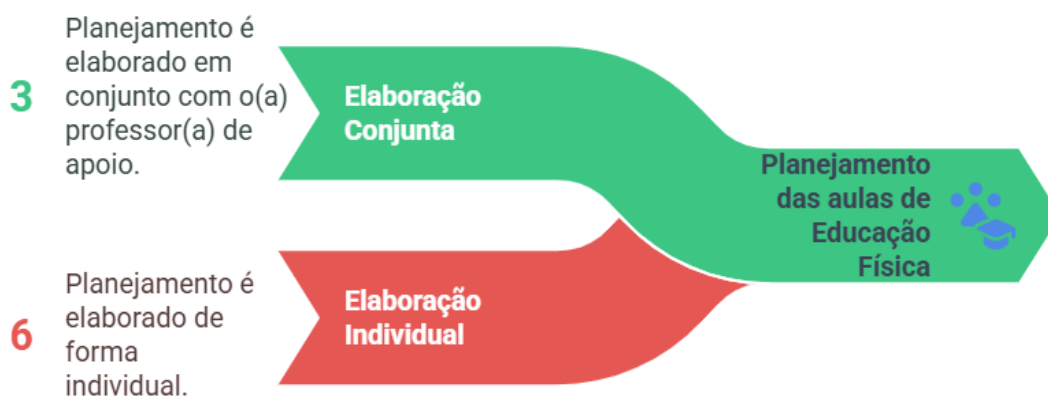
Dessa forma, os achados da pesquisa evidenciam que a fragilidade do planejamento coletivo impacta diretamente a qualidade das experiências corporais ofertadas, limitando o potencial inclusivo da Educação Física escolar. Superar esse cenário implica reconhecer o planejamento como um processo contínuo, dialógico e compartilhado, no qual a inclusão não seja tratada como exceção ou ajuste pontual, mas como princípio estruturante do currículo, das práticas pedagógicas e das relações educativas.

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a inexistência de um planejamento colaborativo também revela lacunas formativas e institucionais, uma vez que pressupõe uma concepção de docência individualizada, pouco dialógica e distante da perspectiva de trabalho em equipe defendida por Nóvoa (2001). Para o autor, a profissionalidade docente se constrói no compartilhamento de saberes, na reflexão coletiva sobre a prática e na construção de projetos comuns, especialmente em contextos marcados pela complexidade e pela diversidade, como é o caso da educação.

Assim, os achados da pesquisa evidenciam que a fragilidade do planejamento conjunto não constitui apenas um problema organizacional, mas expressa concepções ainda incipientes de inclusão e de trabalho pedagógico colaborativo. Tal cenário reforça a necessidade de

reconfiguração das políticas institucionais, de valorização dos tempos coletivos de estudo e reflexão, e de reconhecimento do planejamento como um processo contínuo, dinâmico e compartilhado, condição indispensável para a efetivação de práticas inclusivas consistentes na Educação Física escolar.

Figura 4.5 - Planejamento das aulas de Educação Física



Fonte: Formulário Google Forms utilizado para a realização da pesquisa.

Descrição da figura 4.5: a figura ilustra duas estradas se cruzando, uma na cor vermelha e a outra na cor verde. A cor verde apresenta o quantitativo de 3 professoras que elaboram o planejamento em conjunto com o professor de apoio e a cor vermelha expressa que 6 professoras não realizam o planejamento de forma individual.

A análise dos apontamentos apresentados pelas professoras de Educação Física evidencia que a compreensão e, sobretudo, a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) ainda não se encontram plenamente legitimadas no cotidiano das escolas investigadas. Embora o documento normativo e os PPPs das escolas pesquisadas estabeleçam princípios claros de igualdade de oportunidades, equidade, participação e corresponsabilização pedagógica, os dados revelam tensões entre o que é deliberado no PPP destas instituições e o que se materializa na prática escolar. Ademais, a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem é coletiva, sendo a regência e a condução pedagógica atribuições indelegáveis.

Os relatos das participantes, entretanto, indicam que tais princípios ainda são interpretados de forma parcial ou distorcida, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico e à divisão de responsabilidades no processo inclusivo. A recorrente delegação da inclusão ao(a) professor(a) de apoio, a fragilidade do planejamento colaborativo e a compreensão restrita da avaliação revelam a persistência de práticas integracionistas e de uma cultura escolar que ainda opera sob lógicas normalizadoras. Tais achados sinalizam que a

inclusão, embora reconhecida discursivamente como um direito, permanece, em muitos casos, condicionada à boa vontade individual, à improvisação pedagógica e a arranjos institucionais frágeis, distantes da perspectiva ética, política e pedagógica defendida pela PNEEPEI.

Ainda assim, é imprescindível reconhecer que os avanços conquistados nas últimas décadas possibilitaram que a temática da inclusão se consolidasse como pauta central nas discussões educacionais contemporâneas. O deslocamento de estudantes com deficiência de espaços segregados para a escola comum, bem como a ampliação do debate sobre estratégias, recursos e metodologias de ensino, constituem conquistas históricas que não podem ser desconsideradas. Olhar para o percurso já trilhado, sem romantizações, permite compreender que os desafios atuais, ainda que complexos, são expressão de um processo em construção, impensável em contextos anteriores marcados pela exclusão sistemática desses sujeitos.

Nesse horizonte, as possibilidades de aprimoramento profissional, institucional e pedagógico se colocam como caminhos viáveis e necessários para o fortalecimento de uma educação inclusiva efetiva. Tal movimento exige o comprometimento coletivo dos diferentes atores escolares, a revisão crítica das práticas vigentes, o investimento em formação continuada significativa e a construção de projetos pedagógicos coerentes com a realidade vivida nas escolas. Mais do que projetar um futuro idealizado, trata-se de assumir, no presente, a responsabilidade ética e política de transformar os desafios identificados em ações concretas, capazes de assegurar que a inclusão deixe de ser uma promessa normativa e se consolide como uma prática cotidiana, consistente e inegociável no contexto da Educação Física escolar.

4.5 Cartografias da Corporeidade Inclusiva: Práxis Pedagógica, Interações Sociais e Experiências Corporais na Educação Física Escolar

A pesquisa traz dados que revelam a percepção das professoras com relação ao processo de inclusão na escola regular e em várias falas configura-se como um campo de tensões, atravessado por avanços normativos e desafios estruturais que coexistem de forma ambígua no cotidiano escolar. A Professora C expõe *“O processo de inclusão caminha de forma lenta na prática. É preciso que os governantes tenham um olhar real sobre as políticas públicas, façam com que a inclusão seja efetiva em nosso país.”*

Embora a legislação brasileira, especialmente a partir da promulgação da PNEEPEI (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), reforce o direito inalienável à educação de qualidade para todos(as), o princípio da inclusão, na prática, ainda se depara com barreiras concretas e simbólicas que dificultam sua plena materialização. Uma das

professoras, identificada na pesquisa como D pondera “*Considero que o processo de inclusão no ensino regular está em andamento. Importantíssimo já que oportuniza todos os alunos, respeitando e aceitando as diferenças. Nem sempre funciona, ainda falta muito para atingir o ideal*”.

Na análise apurada das respostas fica evidente uma lógica de escolarização fundamentada na homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem, que tende a desconsiderar a multiplicidade de sujeitos, histórias e modos de aprender que constituem o espaço escolar. Como fundamenta Lanuti e Mantoan (2018), a inclusão, nesse contexto, frequentemente se reduz à mera presença física do(a) estudante com deficiência na sala de aula regular, sem que haja, de fato, um redimensionamento epistemológico e metodológico que sustente práticas pedagógicas responsivas à diversidade,

por basear o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas na diversidade, o sistema educacional opera na ambivalência: a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada turma e de cada estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovimento. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e, quem apresenta determinadas características ‘não convencionais’, é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano (Lanuti; Mantoan, 2018, p.123).

Aprofundando a compreensão foi solicitado às professoras que descrevessem as práticas pedagógicas que realizam no sentido de possibilitar a inclusão de todos(as) os estudantes e elencaram: promoção de jogos cooperativos nos quais o objetivo é o esforço coletivo e não apenas vencer; planejamento adequado do espaço físico utilizado para as práticas corporais, adaptações dos materiais selecionados para as aulas; desenvolvimento de atividades que valorizem o sujeito independente da deficiência como: jogos adaptados ou jogos de montagem que estimulem a criatividade e sua imaginação; realização de ajustes em atividades práticas nas aulas de Educação Física; atendimento individualizado.

Três professoras também relataram que a condução das atividades com os(as) estudante público da Educação Especial é efetivada pelo(a) professor(a) de apoio. A Professora E

ressaltou: “*promovo a interação eventualmente dos alunos durante as aulas, para chutarem ou arremessarem a bola; participação na quadrilha*”. E a Professora F ponderou “*não planejo as aulas direcionadas para a inclusão por falta de treinamento e materiais adequados*”.

Ao analisar as práticas pedagógicas mobilizadas pelas professoras de Educação Física com vistas à inclusão, observa-se, inicialmente, a presença de iniciativas que, em nível discursivo, sinalizam uma preocupação com a ampliação da participação dos(as) estudantes. Tais práticas elencadas pelas professoras, em tese, dialogam com princípios caros à Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, sobretudo quando deslocam o foco do desempenho competitivo para a cooperação, a interação e a valorização do sujeito para além de suas limitações funcionais.

Contudo, uma observação mais atenta dos dados evidencia que a acessibilidade das práticas corporais escolhidas ainda se apresenta de forma parcial e, em muitos casos, restrita a ajustes pontuais de caráter operacional. As adaptações mencionadas concentram-se, predominantemente, na modificação de materiais, na organização do espaço ou na simplificação de tarefas, sem que haja, necessariamente, uma problematização mais profunda sobre os princípios da cultura corporal. Nesse sentido, corre-se o risco de que tais adaptações, embora bem-intencionadas, acabem por esvaziar a importância do corpo e do movimento, reduzindo jogos, esportes, danças ou brincadeiras a atividades meramente funcionais ou ocupacionais, desvinculadas de seus significados sociais e educativos.

A valorização dos jogos cooperativos, por exemplo, aparece como uma estratégia recorrente, porém nem sempre acompanhada de uma reflexão crítica sobre sua intencionalidade pedagógica. Quando utilizados apenas como alternativa ao modelo competitivo, sem articulação com os objetivos curriculares da Educação Física, esses jogos podem assumir um caráter compensatório, destinado exclusivamente aos(as) estudantes com deficiência, reforçando, paradoxalmente, processos de segregação simbólica no interior da própria aula. A cultura corporal, compreendida como um campo plural de saberes, práticas e linguagens, exige que as adaptações não eliminem a complexidade das experiências corporais, mas ampliem as formas de participação e apropriação do conhecimento por diferentes corpos. Os relatos que apontam a condução das atividades dos(as) estudantes da Educação Especial como responsabilidade do(a) professor(a) de apoio revelam uma concepção de inclusão ainda marcada por deslocamentos de responsabilidade pedagógica. Quando a Professora E afirma que promove “*eventualmente*” a interação dos(as) alunos(as), restringindo a participação a ações pontuais como chutar ou arremessar a bola, ou participar de uma quadrilha, evidencia-se uma lógica de inclusão episódica, na qual o(a) estudante com deficiência é inserido em momentos

específicos, sem que isso implique sua participação efetiva e contínua no processo de ensino e aprendizagem. Tal prática tensiona o papel do(a) professor(a) regente, que, ao delegar a condução pedagógica ao profissional de apoio, fragiliza a construção de uma proposta curricular inclusiva e compartilhada.

De modo ainda mais explícito, a fala da *Professora F*: “*não planejo as aulas direcionadas para a inclusão por falta de treinamento e materiais adequados*”, evidencia como lacunas formativas e estruturais impactam diretamente a prática pedagógica. Essa declaração revela uma concepção de inclusão condicionada à existência prévia de recursos, formações específicas ou materiais diferenciados, o que acaba por naturalizar a exclusão como consequência da ausência desses elementos. Tal entendimento desconsidera que a inclusão se constrói, sobretudo, a partir da intencionalidade pedagógica, da flexibilização curricular e da responsabilidade do(a) professor(a) regente em pensar estratégias que possibilitem a participação de todos(as), mesmo em contextos marcados por limitações materiais.

Dessa forma, os dados indicam que, embora haja esforços individuais e práticas que apontam para uma sensibilidade inclusiva, as adaptações realizadas nem sempre respeitam integralmente os princípios da cultura corporal de movimento, tampouco garantem acessibilidade plena às práticas corporais propostas. A inclusão, em muitos casos, é compreendida como ajuste pontual, atendimento individualizado ou mediação do(a) professor(a) de apoio, e não como princípio estruturante do currículo de Educação Física. Tal cenário reforça a necessidade de fortalecer a compreensão do papel do(a) professor(a) regente como sujeito central na condução pedagógica inclusiva, responsável por planejar, mediar e avaliar práticas corporais que reconheçam a diversidade como constitutiva do processo educativo e que ampliem, de forma efetiva, as possibilidades de participação, aprendizagem e produção de sentidos corporais para todos(as) os(as) estudantes.

Diante dessas discussões e trazendo para o diálogo os(as) autores(as) que fazem parte do quadro teórico desta pesquisa a abordagem filosófica da deficiência no campo educacional pode favorecer a constituição de cartografias existenciais que, articuladas com os sujeitos escolares nos quais a deficiência se manifesta como marca histórica e socialmente construída, potencializem práticas éticas comprometidas com a escuta e a valorização de suas singularidades. Tais movimentos insurgentes, protagonizados por esses corpos dissidentes, operariam como forças de deslocamento, parciais ou radicais, das normatividades hegemônicas que ainda regem os espaços escolares, revelando modos outros de perceber, de interagir, de locomover-se, de expressar-se e, sobretudo, de habitar a escola como território plural de existência (Pagni, 2024).

Figura 4.6 - Participação dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física



Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição da figura 4.6: apresenta a participação dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. A figura possui um fundo cinza e retrata, no contorno azul, 1 professora que afirma a não participação dos estudantes com deficiência, 4 professoras, no contorno verde, que relatam a participação dos(as) estudantes apenas nas aulas teóricas, 2 professoras, no contorno rosa, alegam a participação apenas nas aulas práticas e 3 professoras, no contorno laranja, afirmam a participação em todas as aulas.

A lacuna formativa, a falta de materialidade, questões arquitetônicas, a não compreensão aprofundada acerca da inclusão pelas professoras de Educação Física desencadeia consequências como as retratadas na figura 6 em que apenas três professoras afirmam que os estudantes com deficiência participam integralmente das aulas de Educação Física (teóricas e práticas). Uma professora afirma que os estudantes não participam de nenhuma aula, duas que participam apenas das aulas práticas e três alegam que os estudantes participam apenas das aulas teóricas. Realidade que resulta na privação de direitos dos(as) estudantes com deficiência. Prerrogativas que levam à reprodução de práticas pedagógicas homogêneas, centradas em padrões normativos de desenvolvimento e aprendizagem, que desconsideram as singularidades do sujeito:

ainda é defendida a ideia de que o melhor a ser feito é enquadrar, para sempre, cada pessoa na categoria que melhor lhe retrata, como se todos fossem seres estáticos, que não se modificam a cada situação, numa tentativa incessante de *'normalizar a diferença'* a partir da produção de identidades imóveis, como se isso fosse possível. Esses estudos propõem que o ensino seja diferenciado para aqueles estudantes que não acompanham os demais, como garantia para o seu pleno desenvolvimento (Lanuti; Mantoan, p.124, 2018).

Ainda é comum a existência de barreiras arquitetônicas, a escassez de tecnologias

assistivas e de materiais didáticos acessíveis para as aulas de Educação Física, nas escolas estaduais pesquisadas, o que compromete a autonomia e a participação efetiva dos(as) estudantes com deficiência. Tais limitações não apenas dificultam o acesso ao currículo, mas também impactam diretamente na constituição da identidade estudantil desses sujeitos, muitas vezes submetidos a experiências de isolamento, silenciamento e invisibilidade. Na fala da Professora F pode-se observar alguns resquícios integracionistas presentes no cotidiano escolar:

A parte teórica das aulas normalmente faço durante a parte prática. Temos alunos com deficiências variadas, sendo que 4 alunos necessitam de atividade diferenciadas e acompanhamento direto do professor de apoio e algumas vezes participam das práticas. Um aluno autista grau 3 e não verbal, não participa, mas disponibilizo bola, corda para que o professor de apoio trabalhe com ele no pátio. Os alunos não ficam em sala de aula. Os alunos com TDAH, autista nível 1, dificuldade motora participam das mesmas aulas que os outros alunos (Professora F, 2025).

A fala da Professora F revela uma organização pedagógica das aulas de Educação Física marcada por ambiguidades e tensões no que se refere à compreensão da inclusão, ao papel do currículo e à responsabilidade docente. Ao afirmar que “*a parte teórica das aulas normalmente faço durante a parte prática*”, a docente indica uma diluição entre teoria e prática que, embora possa ser entendida como tentativa de integração pedagógica, também sugere a ausência de um planejamento intencional e sistematizado dos conhecimentos conceituais da Educação Física. Tal organização tende a fragilizar a mediação didática, sobretudo quando se considera a diversidade de estudantes presentes, uma vez que a apropriação dos saberes da cultura corporal requer estratégias diferenciadas de linguagem, tempo e mediação.

No que concerne aos estudantes com deficiência, observa-se uma classificação implícita baseada nos níveis de funcionalidade e nas demandas de apoio. A professora distingue aqueles que “*participam das mesmas aulas que os outros alunos*”, como estudantes com TDAH, autismo nível 1 e dificuldades motoras, daqueles que “*necessitam de atividades diferenciadas e acompanhamento direto do professor de apoio*”, restringindo a participação destes últimos a momentos pontuais. Essa diferenciação evidencia uma concepção de inclusão fortemente ancorada em critérios clínicos e diagnósticos, nos quais a possibilidade de participação está condicionada ao grau de autonomia ou de adequação do estudante ao modelo de aula previamente estabelecido.

Particularmente significativa é a situação do estudante autista nível 3 e não verbal, cuja não participação nas aulas é naturalizada pela docente. Ao relatar que “*disponibilizo bola, corda para que o professor de apoio trabalhe com ele no pátio*”, a professora explicita uma prática

de exclusão pedagógica, ainda que revestida de uma intenção assistencial. O deslocamento do estudante para o pátio, sob a responsabilidade exclusiva do professor de apoio, rompe com o princípio da escolarização comum e esvazia o caráter educativo da aula de Educação Física, reduzindo a experiência corporal desse aluno a uma atividade paralela, desvinculada do currículo e da coletividade. Tal prática reforça uma lógica integracionista, na qual o estudante só participa do espaço comum se conseguir se adaptar às práticas já instituídas, em vez de estas serem reorganizadas para acolher a diversidade.

Além disso, a centralidade atribuída ao professor de apoio no acompanhamento direto e na condução das atividades dos estudantes com maiores demandas evidencia um deslocamento da responsabilidade pedagógica do(a) professor(a) regente. Essa dinâmica fragiliza o trabalho colaborativo e reforça a ideia de que a inclusão é uma atribuição técnica especializada, e não um princípio pedagógico que deve orientar o planejamento, a execução e a avaliação das aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo, ao afirmar que “*os alunos não ficam em sala de aula*”, a docente parece legitimar a Educação Física como espaço exclusivamente prático, o que pode limitar a diversificação de estratégias pedagógicas capazes de ampliar a participação dos estudantes que encontram barreiras na execução motora. Dessa forma, a fala da Professora F revela uma concepção de inclusão pautada pela adaptação individual e pela segregação funcional, mais do que pela reorganização curricular e didática das práticas corporais. Embora alguns estudantes sejam incluídos por conseguirem acompanhar as atividades propostas, outros permanecem à margem do processo educativo, tendo sua participação substituída por ações compensatórias e descontextualizadas. Tal cenário evidencia a necessidade de tensionar a compreensão da inclusão na Educação Física escolar, reafirmando o papel do(a) professor(a) regente como mediador central do conhecimento da cultura corporal e responsável por construir propostas pedagógicas que garantam a participação significativa de todos(as) os(as) estudantes, independentemente do grau de deficiência ou das formas de comunicação e interação que apresentem.

Nesse sentido, a escola, ao não problematizar tais práticas, corrobora para a manutenção de um currículo oculto que reforça estigmas e nega possibilidades de pertencimento (Pagni, 2024).

Superar tais desafios exige, portanto, uma resignificação profunda das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como o engajamento coletivo na construção de uma cultura escolar inclusiva, em que as diferenças não sejam apenas classificadas, mas reconhecidas como potência para a reinvenção do próprio fazer educativo:

a deficiência aparece contemporaneamente como esse campo de problematização, inscrita em corpos e em movimentos que exprimem sua aberração ante a normalidade social e a homogeneização das singularidades existenciais, tornando-se um problema para os sujeitos que a encarnam, assim como para os demais, especialmente, numa conjuntura de inclusão na qual convivem com esse “outro”, sendo afetados por sua estranheza (Pagni, 2024, p. 4).

Ensinar, no horizonte de uma concepção ético da educação, é estabelecer um vínculo sensível e crítico com o outro, um encontro que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se configura como exercício de alteridade e co-produção de sentidos. Trata-se de um gesto que convoca os sujeitos ao movimento incessante da problematização do vivido, à desestabilização das certezas instituídas e à abertura para novas formas de interpretar o mundo e a si mesmos. Nesse campo relacional, a experiência pedagógica não se resume a reproduzir saberes cristalizados, mas antes se dá como um processo de reinscrição contínua da existência, em que cada ato de aprender e ensinar torna-se um ato de criação, de invenção de si (Deleuze, 2006).

O movimento de transformação que daí emerge não corresponde a um simples aperfeiçoamento progressivo do sujeito, tampouco a uma alteração superficial de um ser estático e imutável. O que está em jogo é uma lógica de devir, de contínua emergência do novo, em consonância com o pensamento de Deleuze (2006), para quem o refazer-se não implica retornar ao mesmo com outra roupagem, mas buscar o inédito, o impensado, aquilo que rompe com a repetição estéril do já dado. Ensinar, portanto, é colocar-se em estado de criação permanente, é aceitar a errância, o desvio e a incompletude como constitutivos da experiência formativa.

Para promover transformações é necessário interações, trocas tanto entre professor(a), alunos(as) quanto entre os pares. Analisando a Figura 7, acrescenta-se à discussão a percepção das professoras com relação às interações dos(as) estudantes na escola. Para cinco professoras, os estudantes interagem totalmente, para três esse quesito foi classificado como parcial e para duas a interação não existe. Nesse sentido, o ato educativo se dá como potência de deslocamento, não apenas do(a) estudante, mas também do próprio docente, pois ambos se implicam em um processo de mútua afetação, em que as fronteiras entre ensinar e aprender se tornam porosas. Assim, ensinar é, sobretudo, deixar-se afetar pelo outro, é tornar-se vulnerável ao encontro, permitindo que dele surjam novos modos de pensar, de sentir e de existir. A educação, nesse viés, assume o caráter de um acontecimento sempre singular, irrepitível, que se funda na possibilidade de fazer emergir o que ainda não tem forma, nome ou lugar (Pagni, 2024).

O processo de inclusão na escola regular é indispensável para promover a integração, o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, a convivência. No entanto, entendo que falta por parte do Estado dar eficácia às políticas de inclusão investindo nas estruturas físicas e treinamento dos servidores para esse acolhimento (Professora G, 2025).

Figura 4.7 - Interação entre os estudantes

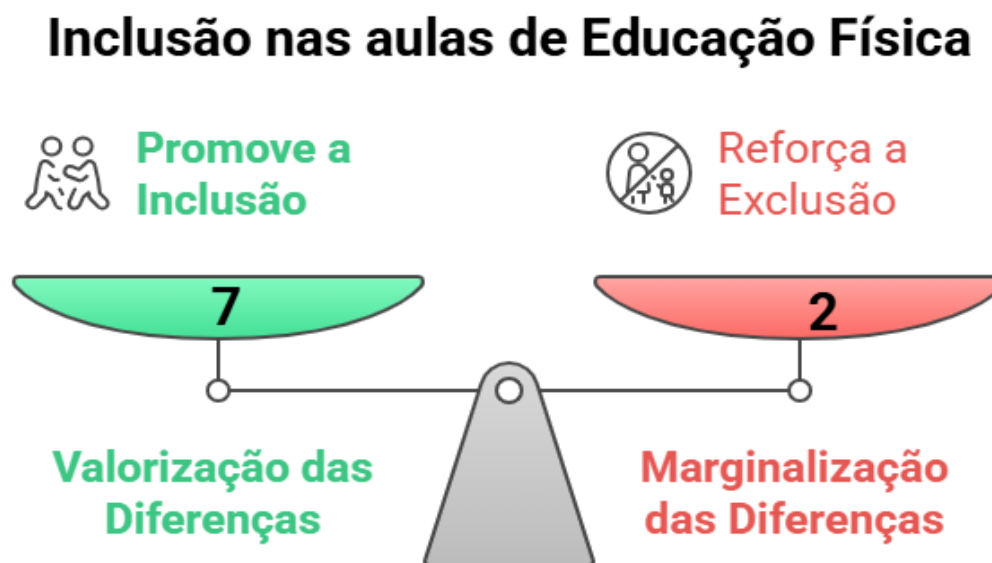


Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição da figura 4.7: retrata a percepção das professoras com relação a interação entre os(as) estudantes com/sem deficiência durante as aulas. Cinco professoras relatam que os(as) estudantes interagem (peça do quebra-cabeça cinza), três afirmam a interação parcial (peça do quebra-cabeça laranja) e duas alegam a não interação entre os(as) estudantes.

Complementando o aprofundamento da compreensão da inclusão em toda a sua amplitude e subjetividade, as professoras foram interpeladas, de acordo com a experiência docente, se consideram que a inclusão, nas aulas de Educação Física, corrobora para a valorização ou marginalização das diferenças. No consolidado geral das respostas, sete respondem que corroboram para a valorização e duas que atenuam a marginalização das diferenças. Nas justificativas alguns apontamentos foram significativos para vislumbrarmos o resultado. A Professora H frisou que “*Depende muito do professor, acredito que existam os dois casos. Inclusive alguns conteúdos colaboram com a valorização e outros com a marginalização das diferenças*”.

Figura 4.8 - Educação Física inclusiva: valorização ou marginalização das diferenças.



Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição da figura 4.8: apresenta a opinião das professoras com relação à contribuição das aulas de Educação Física para a valorização ou marginalização das diferenças. Em forma de balança a figura retrata em um dos lados da balança (na cor verde) o quantitativo de 4 professoras que acreditam na promoção da inclusão nas aulas de Educação Física e do lado vermelho da balança 2 professoras ponderam que reforçam o processo de exclusão.

A Professora I argumenta: *“Para a valorização das diferenças, já que, todos indivíduos têm direito a educação e a participação nas aulas, a fim de promover a dignidade de cada um livre de qualquer discriminação.”* Dentre outras ponderações que evidenciaram a valorização das diferenças a presença do estudante com deficiência nas aulas de Educação Física como: *“através do coletivo as diferenças são imperceptíveis; ao conseguir interagir com a turma, o estudante se sente respeitado e valorizado pelos colegas; é possível qualquer aluno participar das aulas de Educação física, sendo ele de inclusão ou não.”*

As respostas das professoras evidenciam uma compreensão positiva da inclusão nas aulas de Educação Física, associando-a à valorização das diferenças e ao fortalecimento do convívio coletivo. No entanto, tal consenso aparente é atravessado por ambiguidades conceituais que merecem problematização. A afirmação da Professora H, ao condicionar a valorização ou a marginalização das diferenças à atuação docente e à natureza dos conteúdos trabalhados, desloca a inclusão do campo dos princípios estruturantes do currículo para o âmbito das escolhas individuais do professor. Essa perspectiva sugere que a inclusão não está plenamente institucionalizada como diretriz pedagógica, mas permanece dependente de sensibilidades pessoais e de leituras particulares da cultura corporal, o que fragiliza sua efetivação como direito educacional.

Por sua vez, as justificativas que associam a valorização das diferenças à simples presença ou participação do estudante com deficiência nas aulas revelam uma concepção ainda incipiente de inclusão, centrada na integração física e na convivência social. Argumentos como a ideia de que “*as diferenças se tornam imperceptíveis no coletivo*” ou de que “*qualquer aluno pode participar*” tendem a invisibilizar as desigualdades estruturais e pedagógicas que atravessam as práticas corporais escolares. Ao desconsiderar as mediações didáticas, as adaptações curriculares e os sentidos atribuídos às práticas da Educação Física, essas falas correm o risco de reduzir a inclusão a um discurso normativo, que valoriza a convivência, mas não necessariamente garante o acesso equitativo aos conhecimentos da cultura corporal nem o reconhecimento das diferenças como dimensão constitutiva do processo educativo.

Ao debruçar sobre as cartografias da corporeidade inclusiva no contexto da Educação Física, fica evidente a complexidade que atravessa as práticas inclusivas no interior da escola regular. As vozes docentes registram um cenário permeado por tensões entre a normatividade das políticas educacionais e os desafios concretos que se impõem no cotidiano pedagógico. Tal panorama revela que a inclusão, embora assegurada em nível legislativo e discursivo, permanece em estado de latência prática, limitada por entraves estruturais, conceituais e formativos que fragilizam sua plena efetivação.

As narrativas coletadas explicitam que a inclusão escolar ainda é concebida, muitas vezes, como um processo acessório e delegável, restrito à atuação do(a) “professor(a) de apoio”, evidenciando que a compreensão da inclusão como um princípio fundante do ato educativo precisa continuar sendo debatida e estudada. O entendimento equivocado sobre a inclusão contribui para a perpetuação de uma lógica escolar homogeneista, alicerçada na normatividade corporal e cognitiva, que silencia os sujeitos com deficiência e os reduz a garantia da sua presença na instituição e a função social da escola. A reprodução de práticas substitutivas e niveladas por baixo configura-se como uma forma de exclusão simbólica que, ao operar sutis violências cotidianas, compromete o pertencimento e o reconhecimento desses sujeitos como legítimos partícipes do processo educativo (Pagni, 2024).

A análise crítica empreendida na pesquisa reafirma a urgência de um redimensionamento epistemológico que compreenda a deficiência não como déficit a ser compensado, mas como uma convocação a reinventar novas formas de ensinar, avaliar e conviver. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de uma educação que acolha o devir, que reconheça a diferença como princípio pedagógico e que se fundamente na ética do encontro e na estética da existência (Lanuti; Mantoan, 2018).

A subseção propõe-se a pensar a corporeidade inclusiva na Educação Física de forma a

desconstruir os modelos normativos de ensino, tensionar as fronteiras entre o corpo idealizado e o corpo possível, transformar o espaço escolar em território de escuta, criação e resistência. Trata-se, portanto, de assumir a inclusão não como um adendo às práticas pedagógicas, mas como uma condição inegociável da própria ideia de educação enquanto direito humano e projeto emancipatório. É nesse movimento que a escola poderá deixar de ser um espaço de adequação e tornar-se, efetivamente, um lugar de reinvenção de existências (Mantoan, 2024).

4.6 Dispositivos Avaliativos, Engajamento Comunitário e Desafios Epistemológicos da Inclusão Escolar

O processo de avaliação escolar, historicamente concebido como instrumento de controle, classificação e exclusão, vem sendo progressivamente ressignificado mediante concepções contemporâneas de educação que priorizam a aprendizagem significativa, a equidade e a inclusão. A crítica às práticas avaliativas tradicionais emerge do reconhecimento de que tais procedimentos, ancorados em uma racionalidade técnico-burocrática, pouco contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos e, frequentemente, reforçam desigualdades educacionais (Luckesi, 2011).

Conforme aponta Foucault (1979), a avaliação, ao longo do tempo, consolidou-se como um dispositivo de poder disciplinar, voltado à normalização dos corpos e à padronização dos comportamentos escolares. Sob essa ótica, o ato de avaliar foi historicamente capturado por uma lógica de vigilância e punição, mais comprometida com a manutenção da ordem escolar do que com a promoção da aprendizagem. Entretanto, os avanços teóricos e pedagógicos das últimas décadas têm provocado uma inflexão nesse paradigma, defendendo uma avaliação formativa e dialógica, orientada pela compreensão do erro como parte constitutiva do processo de aprender (Hadji, 2001).

Para dialogar sobre o processo de avaliação em uma perspectiva inclusiva Mantoan (2024) sustenta que uma escola de qualidade sugere que o processo avaliativo abandone o viés meritocrático e classificatório, para se tornar uma prática emancipatória e ética, capaz de reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprender e de expressar saberes. Tal perspectiva reforça o caráter político da avaliação, na medida em que está expressa a concepção de educação e de sujeito que orienta o projeto pedagógico da escola.

Os avanços atuais no campo da avaliação escolar manifestam-se na busca por práticas mais humanizadas, reflexivas e colaborativas, que envolvem os estudantes como protagonistas do próprio percurso formativo. A incorporação de instrumentos diversificados constitui uma

tentativa de romper com a monocultura do exame e de construir uma cultura avaliativa baseada no acompanhamento contínuo e na valorização dos processos, e não apenas dos resultados (Perrenoud, 1999).

Nesse cenário, a avaliação passa a ser compreendida como um ato pedagógico, político e ético, articulado ao compromisso com a justiça curricular e com o direito à aprendizagem de todos(as). Conforme defende Hoffmann (2014, p. 29), “avaliar é acompanhar o percurso do educando, interpretando suas manifestações e compreendendo-as em sua singularidade”, o que requer sensibilidade docente, criticidade e intencionalidade pedagógica. Em síntese, a avaliação escolar contemporânea, ao incorporar princípios de inclusão, diálogo e equidade, avança no sentido de distanciar-se de um mecanismo de exclusão e aproxima-se de uma prática de emancipação e reconhecimento, alinhada aos fundamentos democráticos da educação. Contudo, esse avanço ainda demanda rupturas epistemológicas e institucionais, capazes de superar a herança classificatória e instaurar um novo paradigma avaliativo que efetivamente promova a aprendizagem como direito e não como privilégio.

A avaliação inclusiva constitui um elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem, ao assumir não apenas a função de aferir resultados, mas, sobretudo, de reconhecer e valorizar as singularidades dos sujeitos que integram o espaço escolar. Ao contrário da lógica classificatória e excludente que historicamente marcou as práticas avaliativas, a perspectiva inclusiva propõe uma avaliação dialógica, processual e formativa, comprometida com a aprendizagem de todos e todas (Mantoan, 2024).

Assim, a avaliação deve ser compreendida como uma ferramenta de mediação, capaz de orientar o trabalho docente e de promover o desenvolvimento global dos(as) estudantes, especialmente daqueles(as) com deficiência, que por vez foram historicamente marginalizados pelas práticas tradicionais de ensino. Segundo Mantoan (2003, p. 47), “a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula, mas pela participação e pelo reconhecimento das diferenças nos processos pedagógicos e avaliativos”.

Com base nas discussões supracitadas e nos resultados encontrados pela pesquisa ao abordar a temática da avaliação do componente curricular Educação Física, a análise dos dados evidencia uma unanimidade entre as professoras participantes ao afirmarem que todos os(as) estudantes realizam os processos avaliativos, porém algumas dúvidas foram projetadas quanto ao tipo de avaliação, quais instrumentos utilizados, os critérios e finalidades das mesmas.

Figura 4.9 - Avaliação nas aulas de Educação Física Escolar.



Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025)

Descrição da figura 4.9: apresenta as respostas das professoras com relação à avaliação dos estudantes nas aulas de Educação Física. Uma folha no tom verde escuro com as respostas das professoras - 100% confirmam que todos(as) estudantes são avaliados e outra folha, no tom verde claro, afirmando que todos(as) os(as) estudantes participam ativamente das avaliações. As duas folhas estão interligadas por um lápis central e fazem menção a um caderno de prova.

Esse resultado revela, a partir do aprofundamento na análise das repostas abertas, que a unanimidade possui contrastes, pois revela um conjunto heterogêneo de práticas que, embora demonstre esforços de acompanhamento pedagógico, também evidencia fragilidades conceituais e tensionamentos importantes quando confrontadas com os pressupostos da educação inclusiva. As professoras descrevem majoritariamente procedimentos avaliativos centrados na observação cotidiana e no apoio de instrumentos institucionais.

As Professoras A, B, C, D afirmam realizar a “*observação registrada durante as aulas práticas com a colaboração do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do(a) estudante com deficiência*”. A Professora E restringe a sua avaliação exclusivamente à “*observação registrada durante as aulas práticas*”. Já as Professoras C, H e I acrescentam às observações a realização de “*avaliações bimestrais*” e “*aplicação de trabalhos*”, mantendo, contudo, a mesma lógica avaliativa utilizada para os demais estudantes. A Professora F, por sua vez, diferencia-se ao afirmar realizar uma “*avaliação formativa do desenvolvimento e consolidação das habilidades ao longo do bimestre*”.

À luz dessas ponderações, observa-se que a avaliação é compreendida predominantemente como acompanhamento do comportamento, da participação e do

desempenho visível nas aulas práticas, com forte centralidade na observação docente e no PDI. Embora tais estratégias possam compor um processo avaliativo mais amplo, os dados indicam que, na maioria dos casos, elas não se articulam explicitamente a objetivos pedagógicos claros da Educação Física, tampouco a critérios avaliativos construídos a partir da cultura corporal e das aprendizagens esperadas. Conforme problematiza Mantoan (2015), a avaliação inclusiva não pode se limitar ao registro de presença, esforço ou participação, pois isso esvazia seu caráter pedagógico e reforça uma lógica de tolerância à diferença, e não de efetiva promoção da aprendizagem. A recorrente menção ao PDI, embora indique preocupação institucional com o acompanhamento dos(as) estudantes com deficiência, também revela um risco já apontado por Pagni (2017): o de deslocar a avaliação para um documento técnico-administrativo, desvinculado do currículo vivido e da prática pedagógica concreta.

Quando o PDI passa a ser o principal mediador da avaliação, sem uma problematização crítica de seus pressupostos, corre-se o risco de reforçar uma perspectiva individualista e pautada no modelo médico, na qual o(a) estudante é avaliado(a) a partir de suas “limitações”, e não de suas possibilidades de participação e aprendizagem no coletivo. Além disso, a adoção de avaliações bimestrais padronizadas, como relatado pelas Professoras C, H e I, evidencia a permanência de uma lógica classificatória que pouco dialoga com os princípios da avaliação formativa e processual defendidos pela educação inclusiva. Para Sasaki (2007), avaliar de forma inclusiva implica garantir acessibilidade, ou seja, oferecer diferentes meios, tempos e linguagens para que os(as) estudantes possam expressar seus aprendizados. No entanto, os dados da pesquisa sugerem que tais flexibilizações ainda são pontuais e pouco sistematizadas, mantendo-se a centralidade em instrumentos tradicionais que nem sempre respeitam as singularidades corporais, cognitivas e comunicacionais.

A fala da Professora F, ao mencionar explicitamente a “*avaliação formativa do desenvolvimento e consolidação das habilidades ao longo do bimestre*”, aproxima-se mais dos referenciais inclusivos ao deslocar o foco do produto final para o processo de aprendizagem. De modo geral, as respostas das professoras revelam que a avaliação dos(as) estudantes com deficiência, embora permeada por intenções inclusivas, permanece marcada por práticas fragmentadas, pouco problematizadas e, em muitos casos, subordinadas a instrumentos burocráticos. Conforme defendem Mantoan, Pagni e Sasaki, a avaliação inclusiva exige um deslocamento epistemológico: não se trata de adaptar ou suavizar critérios, mas de redefinir o próprio sentido de avaliar, articulando currículo, ensino e avaliação em uma perspectiva ética e política comprometida com o direito à aprendizagem, à participação e ao reconhecimento da diferença como valor constitutivo da Educação Física escolar.

Tal unanimidade encontrada de forma prematura nos dados iniciais pode ser interpretada como um indicador de avanço com relação a inclusão do(a) estudante com deficiência, pois demonstra o reconhecimento do direito de todos à aprendizagem e à avaliação em equidade de condições. Os processos avaliativos inclusivos implicam reconfigurar o olhar do(a) professor(a), deslocando o foco do déficit para as potencialidades, e reconhecendo que cada aluno(a) aprende de forma singular, a partir de suas experiências, ritmos e modos de interação com o conhecimento. Desse modo, a avaliação deixa de ser um instrumento de seleção para tornar-se um aporte de emancipação e reconhecimento, em consonância com a ética da alteridade e com o princípio da justiça curricular (Pagni, 2024).

Ao discutir o poder disciplinar presente nas instituições educacionais, Foucault (1979) alerta para o caráter normativo da avaliação, que historicamente serviu à produção de corpos dóceis e normalizados. Na perspectiva inclusiva, romper com essa lógica significa ressignificar o poder avaliativo, transformando-o em prática ética e reflexiva, capaz de promover a autonomia e a dignidade dos sujeitos.

Nessa direção, o processo de ensino torna-se mais democrático e humanizador quando os instrumentos avaliativos são flexibilizados, contextualizados e acessíveis, assegurando a todos(as) os(as) estudantes a possibilidade de demonstrar suas aprendizagens. A avaliação inclusiva, portanto, não é apenas uma exigência pedagógica, mas uma expressão concreta do direito à educação de qualidade social, como propõem as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Constitui-se como um ato político e ético, na medida em que traduz o compromisso da escola com a equidade, com o respeito à diferença e com a promoção de práticas que reconheçam o outro como sujeito de saber e de direito.

O processo avaliativo na Educação Física escolar deve ser compreendido como um instrumento pedagógico de natureza inclusiva, orientado por critérios de equidade, reconhecimento da diversidade corporal e garantia da participação plena de todos(as) os(as) estudantes. Tal compreensão demanda a superação de práticas tradicionais centradas exclusivamente no rendimento motor ou na lógica competitiva, incorporando uma perspectiva dialógica, processual e formativa, capaz de acompanhar os percursos de aprendizagem em sua complexidade.

Nessa direção, avaliar configura-se como um ato ético-político, comprometido com a efetivação do direito à aprendizagem e à participação, e não como um procedimento técnico restrito à mensuração de desempenhos. No contexto da Educação Física escolar, esse processo assume contornos singulares ao articular dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais,

exigindo uma reflexão pedagógica alinhada ao projeto histórico e político-pedagógico da escola. Como destaca Silva (2002), a avaliação da aprendizagem nessa área é indissociável das concepções educativas que estruturam o currículo e a organização do trabalho pedagógico, reafirmando seu caráter formativo, crítico e socialmente referenciado.

Tal compreensão corrobora a ideia de que a avaliação, ao invés de se restringir à aferição de resultados, deve constituir-se em um instrumento formativo e diagnóstico, capaz de orientar o processo de ensino-aprendizagem e valorizar os diferentes ritmos e modos de aprender dos(as) estudantes. Entretanto, pesquisas recentes mostram que os instrumentos e critérios empregados pelos(as) professores(s) de Educação Física ainda refletem, em grande medida, modelos tradicionais de rendimento físico-motor, distanciando-se de uma perspectiva formativa e inclusiva. Lima e Frizzo (2019), ao analisarem as práticas avaliativas em uma escola pública de Santa Rosa do Sul (SC), constataram que os instrumentos utilizados eram majoritariamente voltados à observação da execução motora, com pouca presença de autoavaliação ou coavaliação, revelando que as concepções avaliativas ainda se pautam em critérios técnico-esportivos. Essa constatação reforça a necessidade de (re)pensar a avaliação como um processo ético, dialógico e reflexivo, que reconheça o(a) estudante como sujeito ativo e produtor de saberes sobre o movimento.

De modo semelhante, Oliveira e Frizzo (2018) identificaram que professores(as) de diferentes tempos de carreira apresentam concepções distintas sobre o ato de avaliar: os docentes iniciantes tendem a adotar estratégias avaliativas mais flexíveis e observacionais, enquanto os mais experientes mantêm instrumentos mais formais e padronizados. Essa diferença evidencia que a trajetória profissional e a formação docente influenciam diretamente os modos de avaliar em Educação Física, indicando que a avaliação deve ser compreendida como um processo também de formação do(a) próprio(a) professor(a).

Para Mürmann (2013, p. 90), “a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. Nessa perspectiva, as formas de avaliar revelam as concepções de Educação Física que orientam o trabalho docente: se o componente é visto como mera prática esportiva, a avaliação tende a reproduzir lógicas classificatórias e meritocráticas; se, porém, é concebido como espaço de cultura corporal, diálogo e emancipação, a avaliação assume caráter mais processual, inclusivo e formativo.

Assim, torna-se imperativo que as práticas avaliativas em Educação Física considerem critérios que valorizem a diversidade corporal, a participação e a aprendizagem processual, e não apenas o desempenho técnico-motor. Além disso, é essencial incorporar instrumentos como

a autoavaliação e a coavaliação, favorecendo a autonomia e o protagonismo discente. A avaliação, concebida como prática social e pedagógica, precisa, portanto, ser compreendida como parte integrante e dialética do processo de ensino e aprendizagem, na qual o(a) estudante é reconhecido como sujeito de experiências e significações corporais.

Outro indicador, mensurado na pesquisa, que dialoga com os processos avaliativos, refere-se à participação de todos(as) os(as) estudantes nas intervenções pedagógicas que possibilitam a recuperação das aprendizagens por aqueles(as) estudantes que não consolidaram as habilidades definidas para o respectivo ano de escolaridade, e que são apontadas nos resultados das avaliações. O que é feito a partir desses resultados?

A recomposição das aprendizagens, enquanto ação pedagógica voltada à superação das defasagens educacionais deve ser compreendida como um processo coletivo, contínuo e inclusivo. Trata-se de uma política que não se reduz à recuperação de conteúdos, mas que visa restabelecer o vínculo dos(as) estudantes com o aprender, reconhecendo suas trajetórias, experiências e singularidades. Conforme Libâneo (2020), “a escola é espaço de formação integral, em que o conhecimento é mediação fundamental para a construção da cidadania e para a superação das desigualdades”. Assim, os processos de recomposição precisam garantir o direito de aprender a todos, assegurando estratégias pedagógicas que considerem as diferenças de ritmos, estilos cognitivos, condições socioculturais e formas diversas de expressão.

Figura 4.10 - Participação dos(as) estudantes na recuperação das aprendizagens



Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição da figura 4.10: apresenta as respostas das professoras com relação à participação dos(as) estudantes no processo de recomposição das aprendizagens. A imagem é composta por duas figuras geométricas de cinco lados e diferentes tamanhos, uma dentro da outra. A figura maior na cor amarela com o número 6 e a menor, na cor marrom, com o número 3. Os números significam que 6 professoras responderam que todos(as) os(as) estudantes participam das ações voltadas à recomposição das

aprendizagens e 3 professoras responderam que os(as) estudantes não participam.

Em uma análise crítica dos resultados e tendo como base os autores que subsidiam a pesquisa, é imprescindível que todos(as) os(as) estudantes tenham o direito garantido de participem ativamente dessas ações, uma vez que a recomposição não se destina apenas àqueles que apresentam dificuldades visíveis de aprendizagem, mas constitui um direito coletivo à continuidade do desenvolvimento humano. Conforme aponta Luckesi (2018), a prática pedagógica autêntica funda-se em um compromisso ético de inclusão, pautado pelo acolhimento das diferenças e pela recusa de posturas avaliativas excludentes. O que implica conceber a avaliação e o ensino como processos solidários, capazes de identificar potencialidades e promover avanços reais na aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.16) também reafirma a centralidade da participação de todos(s) os(as) estudantes na construção do conhecimento, ao defender que o currículo deve “assegurar a equidade e o direito de aprender, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de participação e expressão dos sujeitos”. Tal princípio se materializa quando a recomposição das aprendizagens é tratada como processo formativo, interdisciplinar e colaborativo, envolvendo tanto o(a) professor(a) quanto o estudante em uma relação dialógica e reflexiva.

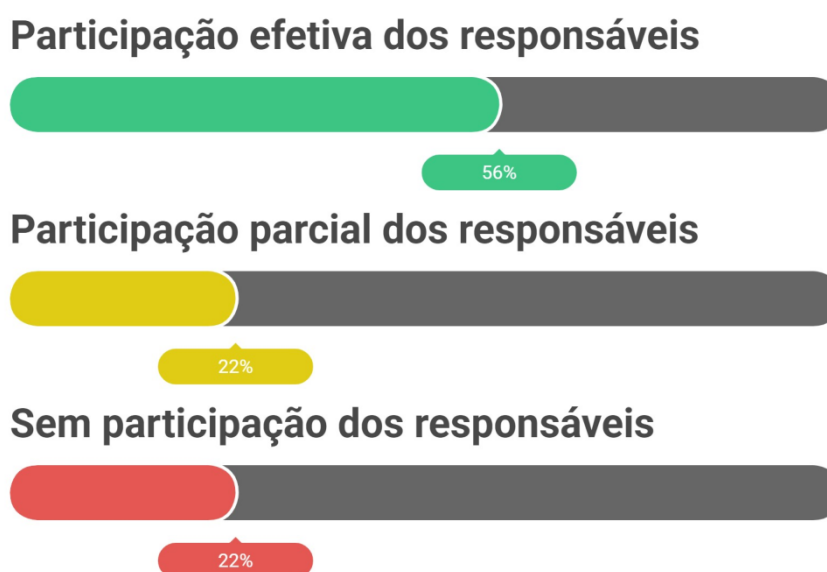
Mantoan (2015) ressalta que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que não segrega o que é diferente em estruturas paralelas, mas se reorganiza para possibilitar que todos aprendam de forma conjunta, respeitando os diversos caminhos e ritmos de cada sujeito. Assim, a recomposição das aprendizagens, quando concebida sob a perspectiva inclusiva, não visa à homogeneização dos resultados, mas à diversificação das práticas pedagógicas, favorecendo que cada estudante avance. Nessa perspectiva, a participação de todos(as) os(as) estudantes é condição essencial para a efetivação de uma pedagogia da equidade, na qual o ensino se ajusta às necessidades do grupo sem perder de vista a singularidade de cada sujeito. A recomposição, portanto, deve ser entendida como espaço de reconstrução coletiva do saber, de fortalecimento do pertencimento escolar e de garantia do direito à aprendizagem como um bem público e universal.

A não participação dos(as) estudantes com deficiência nos processos de recomposição da aprendizagem, mencionado por três das nove professoras, configura-se como uma forma explícita de privação de direitos, na medida em que rompe com o princípio da equidade que orienta as políticas educacionais inclusivas e aprofunda desigualdades historicamente produzidas no interior da escola. Ao serem excluídos dessas ações pedagógicas, destinadas à

superação de defasagens e à garantia do direito à aprendizagem, esses estudantes têm negada a possibilidade de vivenciar percursos formativos contínuos, sistemáticos e intencionalmente planejados, sendo, muitas vezes, relegados a atividades paralelas, assistencialistas ou meramente ocupacionais. Tal prática reforça concepções integracionistas e capacitistas, nas quais a deficiência é tomada como justificativa para a não participação, deslocando a responsabilidade da escola em reorganizar tempos, espaços, currículos e estratégias pedagógicas. À luz de autores como Mantoan (2024) a exclusão dos(as) estudantes com deficiência dos processos de recomposição da aprendizagem evidencia uma contradição entre o discurso inclusivo e as práticas efetivas, comprometendo o acesso ao conhecimento, a permanência com qualidade e a construção de trajetórias escolares marcadas pela dignidade, pela participação e pelo reconhecimento da diferença como constitutiva do direito à educação.

Outro quesito pesquisado que está interligado aos processos discutidos nesta subseção foi a participação dos pais/responsáveis no processo de escolarização dos estudantes. Um fator essencial para o fortalecimento da qualidade da educação e para a efetivação do direito à aprendizagem. A escola, compreendida como instituição social formadora, necessita articular-se com a família em uma perspectiva de corresponsabilidade, em que o acompanhamento e o envolvimento dos responsáveis complementem e potencializem as ações pedagógicas.

Figura 4.11 - Participação dos responsáveis na escolarização dos(as) estudantes



Fonte: Formulário *Google Forms* utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição da figura 4.11: apresenta as respostas das professoras com relação à participação dos responsáveis no processo de escolarização dos(as) estudantes com deficiência. A imagem é composta

por três barras cinza escuro, localizadas horizontalmente, um abaixo da outra, com marcadores nas cores verde representando um percentual de 56% das respostas que representam a participação ativa dos responsáveis; e as cores verde e amarelo que representam respectivamente 22% da participação parcial dos responsáveis e 22% da não participação dos responsáveis.

A participação parcial de aproximadamente 22% das famílias dos(as) estudantes com deficiência na vida escolar de seus filhos(as) e a não participação de 22%, totalizando 44%, de acordo com os apontamentos das professoras, constitui um dado que merece análise crítica e contextualizada, evitando leituras simplificadoras ou culpabilizadoras. Tal ausência relativa não pode ser compreendida unicamente como desinteresse, mas deve ser problematizada à luz das múltiplas barreiras sociais, econômicas, culturais e institucionais que atravessam a relação família–escola. Jornadas extensas de trabalho, precarização das condições de vida, dificuldades de acesso à informação, experiências prévias de exclusão e a própria forma como a escola se organiza e comunica podem produzir distanciamentos e fragilizar vínculos. Ademais, quando a escola não constrói espaços efetivos de escuta, acolhimento e corresponsabilização, tende a reforçar uma lógica verticalizada que limita a participação ativa das famílias nos processos educativos. Nesse sentido, a presença parcial das famílias evidencia a necessidade de repensar práticas institucionais que promovam o diálogo, o reconhecimento dos saberes familiares e a construção de parcerias mais horizontais, compreendendo que a inclusão escolar demanda não apenas ações pedagógicas internas, mas também o fortalecimento de redes de apoio que articulem escola, família e território, em favor do direito à aprendizagem, à permanência e à dignidade de todos(as) os(as) estudantes.

De acordo com Paro (2018), a escola pública deve ser concebida como um espaço de construção coletiva, no qual a relação entre escola e comunidade não é apenas desejável, mas necessária à efetividade do trabalho educativo. Nesse sentido, a presença dos pais e responsáveis nas decisões, nas rotinas e nos processos de acompanhamento escolar amplia a compreensão sobre o papel da escola e reforça a função social da educação.

A legislação educacional brasileira também respalda essa compreensão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 12, que os estabelecimentos de ensino devem “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Tal dispositivo legal reforça que a escolarização não é um processo restrito ao ambiente institucional, mas um empreendimento partilhado entre diferentes agentes formadores.

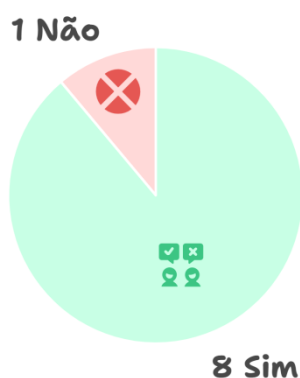
Segundo Libâneo (2020), a cooperação entre escola e família contribui significativamente para o êxito escolar, pois a aprendizagem resulta não apenas do ensino formal, mas também das condições afetivas, culturais e sociais que envolvem o estudante.

Assim, a presença dos responsáveis não se limita à vigilância do rendimento, mas se estende à valorização do percurso formativo e ao apoio emocional e motivacional do(a) aluno(a).

Além disso, a literatura educacional contemporânea destaca que o engajamento familiar favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, a autonomia e o senso de pertencimento do(a) estudante ao ambiente escolar. A comunicação efetiva entre escola e família possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades individuais e contextuais de cada educando(a), o que contribui para práticas pedagógicas mais justas, equitativas e humanizadas. Portanto, a participação dos pais e responsáveis deve ser entendida não como intervenção pontual, mas como parceria contínua e dialógica, sustentada pelo respeito mútuo e pela corresponsabilidade na formação integral dos sujeitos. Tal engajamento fortalece os vínculos entre escola, comunidade e sociedade, configurando-se como elemento indispensável para a consolidação de uma educação pública democrática e de qualidade social.

Outro ponto alto da pesquisa que merece destaque foram as ponderações das professoras com relação à prática pedagógica inclusiva e os obstáculos a serem transpostos.

Gráfico 4.3 - Práticas Pedagógicas Inclusiva



Fonte: Formulário Google Forms utilizado para a realização da pesquisa (2025).

Descrição do gráfico 4.3: apresenta as respostas das professoras com relação a possuir uma prática pedagógica inclusiva. O gráfico no modelo de pizza representa que 8 professoras possuem uma prática pedagógica inclusiva (cor verde) e 1 professora considera que não possui uma prática pedagógica inclusiva (cor vermelha).

Dentre as várias respostas destacam-se algumas que ajudam a compreender de forma mais específica a visão de cada professora a respeito das suas práticas: A Professora A ponderou na exemplificação da sua afirmação que “*promove jogos cooperativos, nos quais o objetivo é o esforço coletivo e não apenas vencer*”; A Professora B ressaltou que realiza o “*planejamento da melhoria do espaço físico utilizado para as aulas, adaptações nos materiais utilizados nas aulas, desenvolvimento de atividades que valorize a inclusão*”; A Professora C

alega que realiza *“jogos adaptados ou jogos de montagem onde aguça a criatividade e a imaginação”*; A Professora D ressaltou *“quando necessário faço ajustes com atividades e com os demais colegas”*; A Professora E disse que as atividades não são inclusivas *“por falta de treinamento e materiais adequados”*; A Professora F sinalizou que realiza *“atividade diferenciada nas aulas de Educação Física; atendimento individualizado e o professor de apoio conduz a atividade; promovo a interação eventualmente dos alunos durante as aulas, para chutarem ou arremessarem a bola; participação na quadrilha”*; A Professora G *“utilizo diferentes estratégias como: diversificação de métodos de ensino, tipo: atividades práticas, aulas expositivas”*; A professora exemplificou através de atividades como *“vôlei sentado, bocha e jogos e brincadeiras adaptados”*, A Professora H respondeu *“ ensino diferenciado de acordo com a necessidade do aluno, recursos e materiais didáticos para a aprendizagem”*.

Com relação aos desafios as professoras foram unânimes em ponderar: estrutura física inadequada, falta de materiais adequados que atendam as necessidades dos(as) estudantes com deficiência, falta de formação continuada, na perspectiva da Educação Inclusiva, para os(as) professores(as) de Educação Física, receio de trabalhar com os(as) estudantes com deficiência pela falta de qualificação técnica.

A análise das respostas das professoras acerca de suas práticas pedagógicas inclusivas revela um campo marcado por avanços pontuais, tensões conceituais e contradições estruturais que atravessam o cotidiano da Educação Física escolar. De modo geral, observa-se um esforço significativo por parte das docentes em construir estratégias que possibilitem a participação dos(as) estudantes com deficiência, ainda que tais iniciativas estejam, em muitos casos, sustentadas mais por iniciativas individuais do que por um projeto pedagógico coletivo e institucionalizado. Tal constatação dialoga com as reflexões de Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão não se efetiva por ações isoladas ou boa vontade docente, mas exige uma reorganização sistêmica da escola, envolvendo currículo, formação, gestão e cultura institucional.

As práticas relatadas pelas Professoras A, B, C e D indicam uma aproximação, ainda que parcial, aos princípios da educação inclusiva ao deslocarem o foco do rendimento técnico e da lógica competitiva para a cooperação, a adaptação de materiais, a reorganização do espaço e a valorização da criatividade. A ênfase em jogos cooperativos, adaptações e ajustes nas atividades evidencia uma compreensão de inclusão que busca ampliar possibilidades de participação, alinhando-se à concepção defendida por Pagni (2021), segundo a qual a inclusão se materializa quando as práticas pedagógicas reconhecem os corpos em sua diversidade e produzem experiências corporais significativas para todos(as). Contudo, tais práticas, embora

relevantes, tendem a permanecer no âmbito da adaptação pontual, sem necessariamente problematizar o currículo da Educação Física ou as concepções normativas de corpo, movimento e aprendizagem que o sustentam.

Por outro lado, as falas das Professoras E e F evidenciam limites mais explícitos no entendimento e na operacionalização da inclusão. Ao atribuir a não realização de práticas inclusivas à ausência de formação e de materiais, ou ao delegar a condução das atividades ao(a) professor(a) de apoio, emerge uma concepção que aproxima a inclusão de um modelo integracionista ou assistencialista. Nessa lógica, o estudante com deficiência participa de forma eventual, diferenciada ou paralela, sem que a prática pedagógica seja efetivamente ressignificada. Tal perspectiva é criticada por Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão não se reduz à adaptação do(a) aluno(a) ao sistema, mas requer a transformação das práticas escolares para que todos aprendam juntos, com equidade de condições de participação.

As contribuições das Professoras G e H, ao mencionarem a diversificação de métodos de ensino, a utilização de modalidades como o vôlei sentado e a bocha, bem como o ensino diferenciado conforme as necessidades dos(as) estudantes, revelam uma tentativa de ampliar o repertório pedagógico e reconhecer diferentes formas de participação corporal. No entanto, essas estratégias também suscitam reflexões críticas: quando não articuladas a um projeto curricular mais amplo, correm o risco de reforçar a ideia de práticas “específicas” para determinados estudantes, mantendo a segmentação entre corpos considerados normativos e não normativos. Sasaki (2007) alerta que a inclusão pressupõe a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, o que implica repensar a organização das aulas e não apenas inserir práticas adaptadas de forma isolada.

No que se refere aos desafios apontados de forma unânime pelas professoras, estrutura física inadequada, escassez de materiais acessíveis, ausência de formação continuada e insegurança para atuar com estudantes com deficiência, evidencia-se que tais dificuldades não são meramente individuais, mas refletem fragilidades estruturais da política educacional e da gestão escolar. A recorrência desses apontamentos reforça a crítica de Pagni (2017), ao destacar que a responsabilização exclusiva do(a) professor(a) pela inclusão encobre a ausência de investimentos institucionais e de políticas formativas consistentes, perpetuando práticas improvisadas e desiguais.

Dessa forma, as respostas das docentes revelam que a inclusão, no contexto investigado, encontra-se em um estágio de transição: entre práticas que buscam ampliar a participação e concepções que ainda reproduzem a lógica da adaptação, da excepcionalidade e da terceirização da responsabilidade pedagógica. Tal cenário evidencia a necessidade de fortalecer processos

formativos críticos, contínuos e contextualizados, bem como de reconfigurar o currículo da Educação Física escolar a partir de uma perspectiva inclusiva que reconheça a diversidade corporal como princípio constitutivo do ensino e não como exceção a ser administrada.

Nesta perspectiva, o PPP das instituições pesquisadas, o PDI e os relatórios pedagógicos de acompanhamento constituem um procedimento analítico fundamental para compreender a coerência ou as tensões entre o discurso institucional, os dispositivos formais de planejamento e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no cotidiano da Educação Física escolar. O PPP, enquanto documento orientador da ação educativa, explicita a concepção de avaliação adotada pela instituição, frequentemente descrita como “contínua, cumulativa e formativa, priorizando a aprendizagem e respeitando a diversidade dos estudantes”. Tal enunciado, presente nos PPPs analisados expressa uma adesão normativa aos princípios da educação inclusiva e da avaliação formativa, conforme defendem autores como Mantoan (2015) e Silva (2002), ao conceber a avaliação como processo pedagógico comprometido com o direito à aprendizagem e à participação de todos.

No entanto, ao confrontar esse discurso institucional com as falas das professoras participantes emergem indícios de desalinhamento entre a orientação oficial e as práticas avaliativas efetivadas nas aulas de Educação Física. Embora algumas docentes relatem estratégias que dialogam com a perspectiva formativa, como adaptações de atividades, jogos cooperativos e diversificação de metodologias, observa-se que tais ações nem sempre se traduzem em procedimentos avaliativos sistemáticos, intencionais e registrados. Em muitos casos, a avaliação aparece diluída na prática cotidiana, sem critérios explicitados, o que fragiliza sua função pedagógica e formativa, distanciando-se do que o PPP preconiza em termos de acompanhamento contínuo da aprendizagem.

Nesse sentido, o PDI assume um papel estratégico na mediação entre a concepção institucional de avaliação e as necessidades educacionais específicas dos(as) estudantes com deficiência. O PDI, ao propor objetivos, estratégias, adaptações e formas de acompanhamento individualizado, deveria operar como um instrumento articulador da avaliação inclusiva, garantindo que os processos avaliativos considerem as singularidades dos(as) estudantes sem perder de vista a participação no currículo comum. Contudo, a análise das práticas docentes sugere que o PDI nem sempre é apropriado como referência pedagógica nas aulas de Educação Física, sendo, por vezes, percebido como um documento burocrático ou restrito ao atendimento especializado, o que contraria sua função integradora no processo de ensino e avaliação.

Os relatórios pedagógicos de acompanhamento, por sua vez, configuram-se como registros privilegiados para materializar a concepção de avaliação formativa anunciada no PPP.

Quando elaborados de forma reflexiva, esses documentos possibilitam evidenciar avanços, desafios, estratégias utilizadas e ajustes necessários ao longo do percurso educativo, contribuindo para uma compreensão processual da aprendizagem. Entretanto, a triangulação com as falas das professoras indica que, frequentemente, tais relatórios assumem um caráter descritivo e fragmentado, com foco em comportamentos ou limitações, em detrimento da análise das potencialidades, das interações e dos processos de aprendizagem corporal e social dos estudantes com deficiência.

Dessa forma fica evidente que, embora exista um discurso institucional alinhado aos princípios da avaliação inclusiva e formativa, sua concretização nas práticas da Educação Física escolar ainda se apresenta de maneira incipiente e desigual. Essa distância entre o prescrito e o praticado revela a necessidade de fortalecer processos de formação docente, de promover maior integração entre os documentos orientadores e o planejamento pedagógico, e de ressignificar a avaliação como prática ética, política e pedagógica, comprometida com a equidade, a diversidade e a efetiva participação de todos os estudantes no processo educativo.

À luz das análises realizadas, evidencia-se que a superação das lacunas identificadas entre os princípios da educação inclusiva e sua efetivação nas aulas de Educação Física demanda a construção de estratégias formativas que dialoguem diretamente com as necessidades e desafios vivenciados pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar. Nesse sentido, como desdobramento da presente investigação e como forma de devolutiva social da pesquisa, foi elaborado um Produto Educacional voltado à formação de professores(as) de Educação Física, com foco na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e na ampliação das possibilidades de participação de estudantes com deficiência nas aulas.

O Produto Educacional foi concebido como um material formativo que articula fundamentos teóricos, reflexões pedagógicas e proposições práticas, buscando oferecer subsídios para a ressignificação das práticas docentes à luz dos princípios da inclusão, da equidade e da valorização das diferenças. Sua estrutura contempla orientações didático-pedagógicas, sugestões de estratégias inclusivas para o contexto da Educação Física escolar e reflexões sobre o papel da avaliação, do planejamento e da mediação pedagógica na construção de ambientes educativos mais democráticos e acessíveis.

Considerando sua natureza aplicada e sua finalidade de circulação para além do texto dissertativo, o Produto Educacional foi organizado para a formação de professores(as), visando favorecer sua leitura, utilização e compartilhamento entre professores(as) e demais profissionais da educação. Dessa forma, para facilitar seu acesso, o material será apresentado no Apêndice B desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito central analisar a aplicabilidade das políticas educacionais de inclusão nas aulas de Educação Física em três escolas estaduais da região Noroeste de Belo Horizonte, buscando compreender de que modo tais políticas se materializam nas práticas pedagógicas e quais implicações produzem na valorização ou na marginalização das diferenças no contexto escolar. A análise dos dados empíricos, triangulada com documentos institucionais e referenciais teóricos, revelou que, embora a inclusão esteja amplamente difundida no discurso normativo e pedagógico, sua efetivação permanece atravessada por tensões, ambiguidades e contradições, especialmente no âmbito das práticas corporais que caracterizam a Educação Física escolar.

A leitura crítica dos Projetos Político-Pedagógicos evidenciou uma intencionalidade formal de alinhamento às diretrizes da educação inclusiva, conforme estabelecido pela Lei nº 9.394/1996 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No entanto, constatou-se que a presença recorrente do termo “inclusão” nos documentos não se traduz, necessariamente, em orientações pedagógicas concretas capazes de reorganizar o currículo, a avaliação e as práticas docentes. Tal constatação confirma a crítica de Mantoan (2015), segundo a qual a inclusão não se efetiva por decretos ou prescrições legais, mas por transformações profundas nas práticas, nas relações e na cultura escolar. A reprodução normativa observada nos PPPs tende a mascarar a ausência de planejamento, especialmente no que se refere à Educação Física, campo em que pouco se explicitam estratégias para garantir acesso, participação e aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência.

As falas das professoras revelam compreensões relevantes acerca da inclusão, frequentemente associadas a noções de pertencimento, equidade, empatia e reconhecimento das singularidades. Em nível discursivo, tais concepções aproximam-se de uma perspectiva ético-política de inclusão, na qual o estudante com deficiência é reconhecido como sujeito de direitos e não como objeto de assistência. Essa compreensão dialoga com Pagni (2021; 2024), ao afirmar que a inclusão implica um gesto ético de abertura ao outro e a disposição para questionar as estruturas escolares que produzem exclusões. Contudo, a análise aprofundada dos dados evidencia que essa adesão convive com práticas ainda marcadas por lógicas integracionistas, nas quais a participação dos estudantes com deficiência é parcial, episódica ou condicionada à

presença do(a) professor(a) de apoio.

Nesse sentido, a Educação Física revela-se um campo particularmente sensível e revelador dessas tensões. Por lidar diretamente com o corpo, o movimento e a interação, esse componente curricular torna visíveis as normas que historicamente definiram quais corpos são considerados legítimos, eficientes ou aptos ao aprender. Como evidencia Veiga-Neto (2008), o currículo é um território político e cultural no qual se produzem identidades e se naturalizam exclusões. Fica evidente na pesquisa que, embora haja esforços docentes no sentido de ampliar a participação, por meio de jogos cooperativos, atividades adaptadas, confecção de materiais alternativos e incentivo à convivência e participação, tais iniciativas permanecem, em grande parte, no nível do ajuste operacional, sem uma abordagem mais profunda das concepções de corpo, aprendizagem e avaliação que sustentam a cultura escolar.

Os avanços identificados não podem ser desconsiderados. As práticas relatadas pelas professoras indicam um movimento de transformação em curso, no qual a Educação Física passa a ser compreendida como espaço de convivência, expressão e reconhecimento da diversidade. Conforme apontam Silva (2000) e Lopes e Macedo (2010), o currículo é também um campo de disputa de significados, e a ressignificação das práticas corporais contribui para redefinir o que se entende por aprender, participar e pertencer na escola. Todavia, os achados empíricos demonstram que tais avanços convivem com limitações estruturais e epistemológicas que restringem seu alcance.

Entre os desafios mais recorrentes, destacam-se a insuficiência da formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva, a escassez de recursos materiais e tecnológicos, as barreiras arquitetônicas e a precariedade das condições de trabalho docente. Esses elementos reforçam a dependência do(a) professor(a) de apoio e contribuem para a fragmentação do trabalho pedagógico, deslocando a responsabilidade institucional da inclusão para iniciativas individuais. Tal cenário confirma a análise de Ball (2013), ao compreender as políticas educacionais como textos em constante recontextualização, cuja materialização depende das condições locais, das interpretações dos sujeitos e das disputas de sentido presentes no cotidiano escolar.

A dimensão avaliativa constitui outro eixo crítico evidenciado pela pesquisa. Embora os discursos institucionais e docentes afirmem a adoção de uma avaliação contínua e formativa, predominam práticas avaliativas centradas na observação comportamental, na frequência e no uso do PDI de forma desarticulada do currículo comum. Essa configuração tende a deslocar a avaliação do campo pedagógico para o técnico-burocrático, reforçando perspectivas individualizadas e, por vezes, pautadas no modelo médico. Conforme argumenta Luckesi

(2018), avaliar é um ato ético de acolhimento e promoção e não de julgamento ou exclusão. Nesse sentido, a exclusão de parte dos(as) estudantes com deficiência das ações de recomposição da aprendizagem configura uma grave privação de direitos, aprofundando desigualdades e contrariando o princípio da equidade que orienta as políticas inclusivas.

A análise do engajamento das famílias também revelou uma participação parcial significativa, que não pode ser interpretada de forma simplista ou culpabilizadora. Tal dado evidencia a necessidade de a escola repensar suas formas de comunicação, acolhimento e corresponsabilização, reconhecendo as múltiplas barreiras sociais e institucionais que atravessam a relação família–escola. Conforme destacam Libâneo (2020) e Paro (2018), o envolvimento das famílias é elemento fundamental para sustentar processos educativos inclusivos e promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Do ponto de vista metodológico, é necessário reconhecer as limitações desta pesquisa. O número restrito de participantes, o recorte territorial específico e a ausência de observações sistemáticas das aulas de Educação Física limitam a generalização dos resultados e exigem cautela interpretativa. Ainda assim, tais limites não invalidam os achados, mas indicam caminhos para investigações futuras que aprofundem a análise das práticas pedagógicas inclusivas em diferentes contextos escolares e por meio de múltiplas estratégias metodológicas.

Apesar dessas limitações, a pesquisa oferece uma contribuição relevante ao campo da Educação Física inclusiva, ao evidenciar, de forma crítica, as contradições entre o discurso inclusivo e as práticas efetivamente desenvolvidas, bem como ao problematizar a centralidade da formação docente, da avaliação e da acessibilidade como dimensões indissociáveis da inclusão. Ao articular documentos institucionais, relatos docentes e referenciais teóricos, o estudo desloca análises abstratas para uma compreensão concreta das condições de produção da inclusão no cotidiano escolar.

Em síntese, os resultados indicam que a inclusão nas aulas de Educação Física encontra-se em um estágio de transição, marcada pela coexistência de avanços normativos e práticas ainda ancoradas em modelos integracionistas, classificatórios e normalizadores. Superar esse cenário exige um redimensionamento epistemológico e pedagógico, que reconheça a diferença como princípio constitutivo do currículo, fortaleça o papel do(a) professor(a) regente, promova planejamento colaborativo e assegure investimentos estruturais e formativos contínuos. A inclusão, nesse horizonte, deixa de ser um enunciado retórico para se afirmar como um projeto político-pedagógico de transformação da escola e da sociedade, comprometido com a dignidade, a equidade e o direito de todos(as) os(as) estudantes de mover-se, expressar-se e aprender em sua singularidade.

Assim, a inclusão nas aulas de Educação Física deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico de transformação da escola e da sociedade, sustentado pela ética do reconhecimento e pela valorização da diferença. Não se trata de inserir o “outro” em um espaço pré-determinado, mas de reconstruir coletivamente o próprio espaço educativo, de modo que ele se torne, de fato, plural, democrático e humanizador. Nesse horizonte, a escola se reafirma como lugar de todos e um espaço onde cada sujeito possa mover-se, expressar-se e aprender em sua singularidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, O. R. B. P; FROTA, P. R. O. **Educação Física em questão**: Resgate histórico e evolução conceitual. PI, p. 1-12, jan. 2010. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/69635277/educacao-fisica-em-questao-resgate-historico-e-evolucao-conceitual> Acesso: em 14 mar.2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Tradução de Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BALL, Stephen J. **Foucault, Power, and Education**. New York: Routledge, 2013.
- BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-Ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão**, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BRACHT, Valter. **A Educação Física e a Cultura Corporal**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e sociedade**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 1 out. 2024.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 27 abr. 2026.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Deleuze-Guattari e a Educação Física**. Belém, Editora RFB, 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi de e GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do *experimentum scholae* na busca de outro equipamento coletivo. **ETD [online]**. 2017, vol.19, n.4, p. 622-641. ISSN 1676-2592.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, 2008. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade/ Jacques Derrida [Entrevistado]**. São Paulo: Escuta, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GALLO, SÍLVIO. **Insurreições escolares?** In: Margareth Rago; Sílvio Gallo (Org.). Michel Foucault e as insurreições – é inútil revoltar-se? 1 ed. São Paulo: Intermeios, 2017, p. 311-321.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002, p.41-56.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. ISBN 978-85-9702-099-1.

GREEN, Bill. BIGUM, Chris. **Alienígenas em sala de aula** (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis RJ: Vozes, 1995, p. 206-43.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KANAN, Lilia Aparecida; MINGHETTI, Lenir Rodrigues. **Atuação do Psicólogo no contexto da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais**. In: Visão Global, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 419-440, jul./dez. 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics**. 2ª ed. Londres: Verso, 2014

LANUTI, Elaine de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 57-67. 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/120888350/Como_os_estudantes_considerados_com_deficiencia_atrapalham_os_demais_ Acesso em: 12 jun. 2024.

LANUTI, Elaine de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Resignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. **Polyphônia: Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LIMA, Djenifer de Souza; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. A avaliação em Educação Física escolar: análise de uma escola pública estadual de Santa Rosa do Sul (SC). *Regae – Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 8, n. 17, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/35180>. Acesso em: 27 out. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, Elizabeth. **A construção do currículo e a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10, n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em 12 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. In: ETD - **Educação Temática Digital 1 (2000)**, 3. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-106337>. Acesso em: 01 de maio.2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista do Centro de Educação**. n. 23, abril-julho,2004, p.1-5. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma Escola Hospitaleira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP, v.7, n.13, p. 5-14, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364940811_UMA_ESCOLA_HOSPITALEIRA Acesso em: 15 jun. 2024.

MARTINS, R. X. **Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras: Editora da UFLA, 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1997.

MCLAREN, Peter. e Giroux, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ed. ArtMed, 2000.

MELO, Victor Andrade de. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MG nº 451**, de 27 de maio de 2003. Dispõe sobre diretrizes para a educação especial no sistema estadual de ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 28 maio 2003.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MG nº 470**, de 27 de junho de 2019. Define diretrizes para a educação inclusiva no sistema estadual de ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 28 jun. 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MG nº 481**, de 1º de julho de 2021. Estabelece diretrizes para o currículo da Educação Básica. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227**, de 2 de agosto de 2017. Dispõe sobre a política de educação inclusiva no estado de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 3 ago. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 444**, de 24 de abril de 2001. Dispõe sobre diretrizes da educação especial na rede estadual. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 25 abr. 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.943**, de 18 de março de 2016. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 19 mar. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.188**, de 23 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Educação Integral na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 24 ago. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.234**, de 22 de novembro de 2019. Define normas sobre a organização curricular no Ensino Fundamental. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 23 nov. 2019.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MÜRMAN, Cinara Valency. A avaliação em Educação Física escolar e a prática pedagógica: possibilidades de superação da exclusão. **Kinesis**, Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 87-104, jan./jun. 2013.
Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8183>. Acesso em: 27 out. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. Entrevista concedida à **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, maio 2001. Disponível em: <https://territorioeducar.wordpress.com/2016/09/08/antonio-novoa-professor-se-forma-na-escola-entrevista-da-revista-nova-escola>. Acesso em: 6 set. 2025.

NUNES, Hugo Cesar Bueno. **A Diferença na Educação Física Escolar: A Artistagem do Currículo Cultural**. Editora Appris, 2023.

OLIVEIRA, Jorge Alberto; IVES, Flavia Regina Ferreira; NASCIMENTO, Roseane Oliveira do. Desenvolvimento humano comparado: uma abordagem desenvolvimentista. In: FERREIRA, Eliana L. (Org.). **Esporte e Atividades Físicas Inclusivas**. 2. ed. Niterói: Intertexto. 2014. (volume 3). p. 69-86.

OLIVEIRA, Ivan Bremm de; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. A avaliação na Educação Física escolar: percepções de professores de diferentes tempos de carreira. **Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 1-13, 2018.
Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/30721>. Acesso em: 27 out. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso: 29 Junho. 2024.

PAGNI, Pedro Ângelo. A deficiência como problema filosófico: o pensar “deficiente” e sua potência instituinte na instituição escolar. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 21, n. 3, p. 1–20, 2024. eK24059.

PAGNI, Pedro Angelo. A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. **Educação e Filosofia**, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-08>

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. Editora UNESP, 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. O governo das diferenças e suas eventuais resistências na escola: um convite para um programa (político) de pesquisa. In: GALLO, S. **Diferenças e Educação**: escapar ao conformismo. São Paulo: Intermeios, 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. 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. DOI: <https://doi.org/10.18764/2447-6498.v7n2p157-178>.

PAGNI, Pedro Angelo. Nada Sobre Nós sem Corpo Comum: Outro Paradigma para Inclusão no Ensino Superior. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.40. e41595, 2024.

PARO, José Carlos Libâneo. **Gestão democrática da escola pública**: a participação do educador. São Paulo: Ática, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, Michael Adrian. **Education, globalization and the state in the age of terrorism**. New York: Routledge, 2020.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro, 2003. Civilização Brasileira, p. 25-68.

SANTOS, M.; MACEDO, E. Da responsabilidade ética do responder para que serve a escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85999, 2022.

SANTOS, Thamiris Daniel dos. **Letramento e dialética exclusão/inclusão: a função social da escrita por uma criança com paralisia cerebral**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João del – Rei, São João del – Rei, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobren%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2024.

SAWAIA, Bader. Fome de felicidade e liberdade. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (Org.). **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: CENPEC/ Fundação Itaú Social/ Unicef, 2003. p. 53-63.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Alcir Horácio da. A avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 1-17, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/146>. Acesso em: 27 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz. Tadeu. da. Identidade e diferença: impertinências. **Educ. Soc.** [on-line], vol.23, n.79, pp.65-66. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria e educação: do currículo à cultura**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen. Lúcia. **Corporeidade e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

TEIXEIRA, R. G; ZINGANO E.M. **A importância da inclusão da criança autista nas aulas de educação física e seu impacto no desenvolvimento motor**. Trabalho apresentado para a Conclusão da Especialização na Uniasselvi, Porto Alegre, 2015.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0052, 2023.

VALENTE, J. A. **Liberando a mente:** computadores na educação especial. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, nº 7, 2008, p. 141-150.
Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>> Acesso em 15 de junho. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, v. 2, n. 4, p. 43-49, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 59-101.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo como texto cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.5-13, Jan/Jun 2011.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação física menor**. 1.2d. - Jundiaí - SP. Editora Paco, 2022.

YIN. Robert. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Book- man, 2021.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: As Políticas Educacionais de Inclusão na Prática da Educação Física Escolar e as Perspectivas da Valorização e/ou Marginalização das Diferenças.

Pesquisador(es) responsável(is): Julyê Aparecida dos Santos Anunciação

Cargo/Função: Professora de Educação Física

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras/Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino/DPE.

Telefone para contato: (35) 3829-4685

Local da coleta de dados: Escola Estadual Hugo Werneck, Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa, Escola Estadual Elpídio Aristides de Freitas.

II - OBJETIVOS

O objetivo geral consiste em verificar a aplicabilidade das políticas educacionais de inclusão nas aulas de Educação Física de três escolas estaduais, localizadas na região noroeste da cidade Belo Horizonte e suas implicações quanto à valorização e/ou marginalização das diferenças. Os objetivos específicos visam verificar a compreensão da importância da inclusão nas aulas da Educação Física escolar para os/as professores/as de Educação Física implicados na pesquisa, mapear os espaços escolares pesquisados quanto a estrutura arquitetônica e recursos de acessibilidade, levantar as estratégias pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física das escolas envolvidas, identificar os avanços e desafios da aplicabilidade da Política de Inclusão nas aulas de Educação Física das escolas pesquisadas e qualificar os impactos da aplicabilidade e compreensão da Política de Inclusão nas aulas de Educação Física.

III – JUSTIFICATIVA

A escola deve ser um local em que o(a) estudante aprenda a valorizar o diferente, vivencie momentos que possibilitem reflexões críticas sobre a sociedade, a política, os conflitos econômicos e culturais. De acordo com Santos e Macedo (2022) essa responsabilidade ética é fundamental para que a escola, em uma visão holística, possa cumprir sua função social de formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira responsável. Diante dessa premissa, verificar a aplicabilidade das Políticas Educacionais de Inclusão nas aulas de Educação Física de três escolas estaduais, localizadas na região noroeste da cidade Belo Horizonte e suas implicações quanto à valorização e/ou marginalização das diferenças corrobora para compreender como o processo de inclusão vem sendo conduzido por esse componente curricular. De forma a propor reflexões que incentivem perspectivas outras quanto a compreensão dos corpos diversos e viabilize possibilidades múltiplas inerentes à subjetividade de cada ser. A vivência de direitos para além do que o currículo regulamenta e que vem ao encontro da inclusão, da pluralidade, da

diversidade e da aceitação de vidas. Onde o contato diário com centenas de vidas que são únicas, permite repensar as metodologias e ter um olhar cuidadoso para cada estudante, sua história de vida, limitações, fragilidades, particularidades de forma a oferecer um ensino diversificado e inclusivo. McLaren e Giroux (2000) contribuíram com essa linha de pensamento ao enfatizar a importância de reconhecer e valorizar as diversas identidades culturais, étnicas e sociais presentes na sala de aula. Essas contribuições ecoam vozes silenciadas e marginalizadas para que sejam ouvidas e reverberam na reconstrução de um currículo representativo, de empoderamento dos(as) estudantes e que os prepare para agir como propulsores de transformações em suas comunidades.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Pesquisa básica, de abordagem qualitativa e exploratória, com procedimentos direcionados para o estudo de casos será realizada em três escolas, localizadas na região noroeste da cidade de Belo Horizonte: Escola Estadual Hugo Werneck, Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa, Escola Estadual Elpídio Aristides de Freitas. O primeiro contato será realizado com a Superintendência Regional de Ensino - Metropolitana B informando o interesse de entrevistar professores(as) de Educação Física que atuam nas escolas supracitadas. Posteriormente entrarei em contato com os(as) diretos(as) das respectivas escolas para me apresentar, contextualizar sobre a pesquisa (intencionalidade, objetivos, público-alvo, cronograma das ações) e informar que a Superintendência Regional de Ensino - Metropolitana B autorizou a realização da mesma. Após os alinhamentos com a gestão da escola vou me reunir com o(a) supervisor(a) de cada escola para acordar o horário individualizado das entrevistas com cada professor(a) de Educação Física que aceitar participar. A próxima etapa será o contato com cada professor(a) de Educação Física para apresentar a pesquisa, esclarecer sobre a transparência do processo, a confidencialidade dos dados pessoais dos(as) entrevistados(as), reiterar sobre o caráter voluntário da participação, entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para leitura, marcar a data para a devolução do documento (TCLE) assinado e da realização da entrevista.

V - RISCOS ESPERADOS

Durante a entrevista algum(a) professor(a) pode ficar com receio de: falar sobre a realidade da escola, relatar os pontos de melhoria que identifica, apontar fragilidades, expor que as suas aulas de Educação Física podem não estar de acordo com as Políticas Educacionais de Inclusão. Um risco que a pesquisa está sujeita é o(a) professor(a) ser recusar a responder algum questionamento específico. Para minimizar possíveis desconfortos e riscos, na conversa individualizada com cada professor(a) de Educação Física a pesquisa será apresentada, os esclarecimentos com relação a transparência do processo serão realizados, assim como a confidencialidade dos dados pessoais dos(as) entrevistados(as), o caráter voluntário da participação com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para leitura. Os voluntários serão informados sobre a não vinculação das respostas à identidade do(a) entrevistado(a), reiterando que ficarão à vontade para responder de forma a sentir-se confortável, sem julgamentos ou juízo de valor por parte da pesquisadora que conduzirá com total imparcialidade e ética as perguntas. Ressaltando os princípios de respeito, cordialidade e acolhida dos voluntários.

VI – BENEFÍCIOS

Os benefícios da pesquisa estarão vinculados à melhoria no processo de ensino dos(as) professores(as) de Educação Física que tiverem acesso a dissertação onde os resultados serão apresentados, a discussão teórica baseada nas publicações mais recentes será realizada, além da proposta de estratégias que possibilitem a efetivação da inclusão nas aulas. Os reflexos desta qualidade do ensino e conseqüente aprendizagem dos(as) estudantes de forma inclusiva irá impactar positivamente a comunidade local e a sociedade. Ao levantarmos, através da entrevista modulada pelo questionário semiestruturado, a compreensão das Políticas Educacionais de Inclusão pelos(as) professores(as) de Educação Física, a estrutura dos espaços escolares pesquisados, as estratégias pedagógicas inclusivas aplicadas nas aulas de Educação Física das escolas envolvidas, os avanços e desafios vivenciados e discutirmos os dados a partir do que temos de mais atual na literatura científica, estaremos contribuindo para avanços em todas as camadas, sejam elas físicas, conceituais e sociais. Os benefícios perpassam a provocação para novas pesquisas mais avançadas sobre o tema, a promoção de mudanças conceituais e atitudinais dos(as) leitores(as) da dissertação, a produção de materiais pedagógicos até a implementação de formações para professores(as) de Educação Física que irão corroborar na qualificação continuada e em outras incursões como publicação de artigos e ebooks.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa poderá ser suspensa se os(as) professores(as) de Educação Física, das escolas selecionadas, não se dispuserem a participar da entrevista que seguirá um questionário semiestruturado e/ou não concordarem em assinar o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. A pesquisa será encerrada quando todas as entrevistas forem realizadas e as informações necessárias obtidas.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com a pesquisadora responsável no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino/DPE. Telefones de contato: (38)999545301.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS(AS)
PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Curso: Mestrado Profissional em Educação Profissional

Pesquisa: As Políticas Educacionais de Inclusão na Prática da Educação Física Escolar e as Perspectivas da Valorização e/ou Marginalização das Diferenças.

Professor responsável: Professor Doutor Rubens Antonio Gurgel Vieira

Pesquisador responsável: Julyê Aparecida dos Santos Anunciação

Link do questionário: <https://forms.gle/wTvqfLSEL6N6s7wo6>

BLOCO I	
PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	
1.Nome completo:	
2. Sexo:	3. Idade:
4. Tempo de experiência no magistério:	
5. Instituição que está atuando no ano de 2025:	
6. Formação: Tempo que leciona nesta instituição:	
7. Nível de ensino em que atua:	
8. Componente Curricular que leciona:	
9. Qual a sua formação inicial?	
10. Você já realizou cursos de especialização ou graduação na área da Educação Inclusiva? Quais?	

BLOCO II	
PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	
1. Você considera que a sua escola possui uma estrutura física que colabora com o processo de inclusão?	
2.Quais estruturas a sua escola possui que corrobora com o processo de inclusão?	
3.Quais materiais acessíveis a escola possui que possibilitam a vivência das práticas corporais durante as aulas de Educação Física?	
4.Você sente-se confortável e seguro(a) para ministrar aulas para os(as) estudantes público da educação especial? Por quê?	

5. Todos(as) os(as) estudantes com deficiências, presentes em suas turmas, participam das aulas teóricas e práticas de Educação Física?
6. Os(As) estudantes da turma interagem com os(as) estudantes com deficiência?
7. Você aplica práticas pedagógicas inclusivas? Quais?
8. Quais desafios você considera importante destacar com relação ao processo de inclusão na escola?

BLOCO III
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO
1. Você conhece as Políticas Educacionais de Inclusão?
2. O que significa a inclusão para você?
3. Como você percebe o processo de inclusão na escola regular?
4. Você considera importante a presença e a participação do(a) estudante público da educação especial nas aulas de Educação Física? Por quê?

BLOCO IV
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
1. O planejamento das aulas de Educação Física, na sua escola, é realizado em conjunto com o(a) professor(a) de Apoio?
2. De acordo com a sua experiência docente, você considera que a inclusão nas aulas de Educação Física corrobora para a valorização ou marginalização das diferenças? Por quê?
3. A escola promove momentos formativos sobre inclusão durante os módulos?
4. Os(as) estudante(s) com deficiência são avaliados no componente curricular de Educação Física?
5. Os(As) estudantes com deficiência participam das oportunidades de intervenção pedagógica (recuperação, reforço escolar, reclassificação, estudos autônomos) oferecidos pela escola?
6. Quais processos de monitoramento da aprendizagem você utiliza para acompanhar a evolução dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física?
7. Como é a participação dos pais/responsáveis no processo de escolarização dos estudantes com deficiência matriculados na escola?
8. Quais avanços relacionados à inclusão na escola e nas aulas de Educação Física você pode destacar?

APÊNDICE B

Possibilidades para além da Diferença na Educação Física Escolar



Julyê Aparecida dos Santos Anunciação
Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação – UFLA
2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
OBJETIVOS DA FORMAÇÃO	6
PÚBLICO-ALVO	7
CARGA HORÁRIA E ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS	7
DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO	8
1º Encontro – Danças: As Práticas Corporais como Linguagem	8
2º Encontro – Lutas na Educação Física Escolar: Possibilidades Inclusivas no Ensino Fundamental	11
3º Encontro – Seminário	14
4º Encontro – Ginástica: Saberes, Sentidos e Movimentos	15
5º Encontro – Corpo em Jogo: Esportes Coletivos e Valores	18
6º Encontro - Jogos e Brincadeiras: Vivência Corporal Plena	21
7º Encontro – Entre Corpos e Movimentos: Trilhas para uma Educação Inclusiva	24
8º Encontro – Cinética do Movimento, Atletismo e Inclusão no Contexto Escolar	27
9º Encontro – Fórum “Boa Prática”	30
IMPACTOS DO PROCESSO FORMATIVO	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

APRESENTAÇÃO

Este material tem por finalidade apresentar uma descrição detalhada do processo formativo destinado aos(às) professores(as) de Educação Física do 1º ao 9º ano que trabalham na rede pública de Belo Horizonte. A formação fundamentou-se na reflexão crítica sobre as concepções contemporâneas do componente curricular de Educação Física e suas interfaces com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma perspectiva inclusiva.

Os encontros buscaram articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e experiências corporais, enfatizando uma abordagem que compreende o corpo e o movimento como linguagem e expressão cultural, fundamentos basilares da formação humana integral. O percurso formativo teve como cerne principal debates sobre inclusão, diversidade, cultura corporal e práticas corporais como direito de todos os(as) estudantes.

O processo formativo desenvolvido assumiu contornos particularmente singulares ao posicionar a Educação Física Inclusiva como eixo estruturante de todas as discussões, vivências e proposições pedagógicas. Essa centralidade não se limitou a figurar como um tema entre outros, mas constituiu o cerne epistemológico, metodológico e político da formação, orientando a produção coletiva dos saberes, a organização dos Grupos de Trabalho (GTs), a elaboração dos encontros e, sobretudo, a resignificação das práticas docentes no cotidiano escolar. Tal escolha, longe de ser circunstancial, reafirma o compromisso com uma concepção de educação que reconhece a diversidade humana não como problema ou desafio, mas como potência formativa e direito inalienável.

Nesse sentido, a formação, coordenada desde 2024, pela professora Julyê Aparecida dos Santos Anunciação, em articulação orgânica com as universidades parceiras e com os(as) professores(as) participantes, consolidou-se como uma experiência inovadora não apenas em sua forma, mas, sobretudo, em seu propósito de compartilhar experiências exitosas vivenciadas nas escolas. A opção por uma arquitetura colaborativa tornou possível erguer um percurso formativo capaz de interligar fundamentos teóricos subjacentes à Educação Física Inclusiva com práticas corporais coerentes, contextualizadas e potencialmente transformadoras. Cada professor(a), cada pesquisador(a) e cada técnico assumiu um papel ativo no processo, contribuindo com saberes, vivências e investigações que, ao serem compartilhados, se ampliavam e se fortaleciam.

A constituição dos Grupos de Trabalho (GTs) como instâncias centrais de elaboração teórico-prática foi decisiva para garantir que a formação não se reduzisse a uma transmissão vertical sobre o tema escolhido, mas se configurasse como um movimento dialógico e democrático de construção coletiva. Organizados por eixos temáticos vinculados diretamente à Educação Física Inclusiva, como práticas corporais inclusivas, acessibilidade pedagógica, avaliação flexível, culturas corporais marginalizadas, interseccionalidade e educação anti capacitista, os GTs funcionaram

como laboratórios epistemológicos nos quais se tensionavam conceitos, relatavam-se experiências e produziam-se materiais sob a perspectiva da diferença como elemento estruturante da ação pedagógica.

Essa dinâmica permitiu que cada GT, ao mobilizar a expertise de seus integrantes, repensasse criticamente não apenas os conteúdos da Educação Física escolar, mas também suas práticas historicamente excludentes, muitas vezes pautadas em modelos normativos de desempenho, eficiência e padronização corporal.

Ao problematizar tais lógicas, os grupos abriram caminho para a construção de abordagens mais sensíveis, plurais e comprometidas com a justiça educacional, nas quais o corpo é concebido como território de expressão, pertencimento, liberdade e resistência.

Os encontros formativos, elaborados a partir das produções dos GTs, integravam análises teóricas densas com experiências práticas cuidadosamente pensadas para promover reflexões corporais situadas. Ao vivenciar propostas inclusivas na própria formação, os(as) docentes podiam sentir, analisar e reconstruir propostas pedagógicas que, posteriormente, seriam contextualizadas para seus contextos escolares. Essa articulação entre teoria e prática não tinha o objetivo de oferecer modelos replicáveis, mas de provocar inquietações epistemológicas que incentivassem o(a) professor(a) a reconsiderar sua postura docente, seus critérios de planejamento, seu olhar sobre os(as) estudantes e suas concepções sobre corpo, movimento e diferença.

De modo intencional, a formação deslocou o foco daquilo que os(as) estudantes "não conseguem" para aquilo que podem. E podem de formas diversas, singulares, criativas e legítimas. O compromisso ético-político com a educação inclusiva passou, então, a orientar a compreensão de que as práticas corporais devem ser concebidas como experiências abertas, dialógicas e negociadas, nas quais todos(as) os(as) estudantes possam participar ativamente, construindo sentidos, histórias e possibilidades para seus corpos. Esse deslocamento epistemológico é fundamental para romper com a lógica capacitista que historicamente atravessa o campo da Educação Física, frequentemente naturalizada no cotidiano escolar.

Importa salientar que a formação, ao tomar a inclusão como eixo matricial, reafirmou a necessidade de que o(a) professor(a) assumisse uma postura investigativa permanente.

As vivências e sugestões pedagógicas apresentadas não foram oferecidas como prescrições prontas, mas como sementes férteis, capazes de germinar em diferentes solos, conforme as especificidades de cada escola, turma ou sujeito. Em vez de restringir a criatividade docente, esse método ampliou horizontes, convidando os(as) professores(as) a explorarem novas abordagens, aprofundarem estudos, dialogarem com outras áreas do conhecimento e tecer práticas autorais, fundamentadas em princípios inclusivos.

Além disso, ao vincular a teoria crítica, sustentada por autores(as) que problematizam normalizações, discursos e relações de poder, às práticas corporais vivenciadas, a formação permitiu que os(as) docentes compreendessem a Educação Física Inclusiva como campo político, cultural e ético.

Tal compreensão contribuiu para ressignificar práticas historicamente cristalizadas, abrindo espaço para novas experiências corporais que reconheçam, valorizem e celebrem a pluralidade humana.

Ao final desse percurso, consolidou-se a percepção de que a Educação Física Inclusiva não é um adendo ou complemento da área de linguagens, mas sua própria essência, quando compreendida em sua dimensão mais ampla: a de garantir que todos(as) os(as) estudantes tenham acesso à cultura corporal, às vivências de movimento, às aprendizagens significativas e à construção de sentidos para o corpo em sua vida cotidiana. Assim, a formação desenvolvida com os(a) professores(as) que trabalham da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte não apenas ampliou o repertório dos(as) participantes, mas reafirmou o compromisso de toda a rede com uma educação pública democrática, plural, acessível e profundamente humana.

Trata-se, portanto, de um processo que transcende a formação técnica e alcança os princípios fundantes de uma educação transformadora. Uma educação que reconhece cada estudante como sujeito pleno, capaz de aprender, de criar e de reinventar o mundo a partir de sua própria corporeidade. Ao instaurar essa concepção, a formação deixou como legado não apenas saberes e metodologias, mas uma ética do encontro, da escuta e da inclusão, capaz de reverberar por muitos anos na prática pedagógica da Educação Física escolar de Belo Horizonte.

OBJETIVOS DA FORMAÇÃO

Promover um processo formativo que amplie a compreensão pedagógica e teórico-prática acerca da Educação Física Inclusiva, fortalecendo a atuação docente alinhada aos princípios da formação integral, da inclusão e da abordagem crítica da cultura corporal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Discutir concepções contemporâneas do corpo, movimento e linguagem em uma perspectiva inclusiva;
2. Analisar os fundamentos pedagógicos da Educação Física Inclusiva no Ensino Fundamental;
3. Reconhecer a importância da inclusão, diversidade, territórios e tempos de vivência;
4. Divulgar e valorizar experiências de práticas corporais que promovam a participação plena dos(as) estudantes;
5. Socializar produções pedagógicas por meio das vivências nos territórios escolares.

PÚBLICO-ALVO

A formação foi destinada aos(às) professores(as) de Educação Física que trabalham nas escolas municipais de BH e atuam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, organizados em quatro turmas, distribuídas de acordo com as regionais.

CARGA HORÁRIA E ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

A carga horária total foi de 57h, organizada em 16 encontros presenciais.

As turmas foram distribuídas da seguinte forma:

Turmas 1 e 3 (manhã – 8h às 11h30)

Turmas 2 e 4 (tarde – 13h às 16h30)

A constituição das turmas considerou a divisão territorial: Pampulha, Norte, Nordeste, Venda Nova, Barreiro, Centro-Sul, Leste, Noroeste e Oeste.

DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO

A seguir, apresenta-se o detalhamento de cada encontro, incluindo temáticas, palestrantes, metodologias e síntese das atividades desenvolvidas.

1º Encontro – Danças: As Práticas Corporais como Linguagem.

Tema: Dança no contexto comunitário e regional valorizando a participação de todos(as).

Datas e Locais:

20/03/2025 – Região Centro Sul (Turmas 1 e 2)

27/03/2025 - Região da Pampulha (Turmas 3 e 4)

Descrição

O encontro “Danças: As Práticas Corporais como Linguagem” configurou-se como um espaço formativo orientado à compreensão da dança enquanto manifestação cultural plural, linguagem expressiva e instrumento de democratização das vivências corporais na escola. Tomando como eixo estruturante o tema “Dança no contexto comunitário e regional valorizando a participação de todos(as)”. Buscou valorizar repertórios culturais diversos, especialmente aqueles vinculados às territorialidades, às tradições populares e às produções comunitárias que atravessam a realidade dos(as) estudantes. A proposta fundamentou-se na premissa de que a dança, enquanto fenômeno social, constitui uma prática potencializadora de inclusão, pertencimento e diálogo intercultural, permitindo que todos(as) os(as) estudantes se expressem, criem e participem, independentemente de características físicas, sensoriais, cognitivas ou socioculturais.

Objetivos

1. Compreender a dança como linguagem corporal, investigando sua dimensão simbólica, comunicativa e cultural, bem como suas possibilidades pedagógicas no contexto da Educação Física Inclusiva.
2. Valorizar práticas de dança comunitária e regional, reconhecendo-as como patrimônios culturais que fortalecem a identidade, promovem o pertencimento e ampliam o repertório expressivo dos(as) estudantes.
3. Promover uma abordagem inclusiva da dança, assegurando que todos(as) tenham condições reais e equânimes de participação, expressão e criação, respeitando ritmos, singularidades e modos próprios de movimentar-se.
4. Estimular a construção de práticas pedagógicas autorais, nas quais docentes desenvolvam propostas contextualizadas, sensíveis à diversidade cultural e comprometidas com a democratização das experiências corporais.

5. Fortalecer a postura investigativa dos(as) professores(as), incentivando a leitura crítica do território escolar e a integração de manifestações culturais locais às práticas de dança.

Metodologia

A metodologia adotada alinhou fundamentos teóricos e vivências corporais, sustentando-se em uma perspectiva dialógica, colaborativa e inclusiva. O encontro foi organizado em três eixos metodológicos complementares:

1. Exploração Teórica e Cultural:

Iniciou-se com uma contextualização sobre a dança enquanto linguagem expressiva, abordando suas raízes históricas, suas funções comunitárias e suas formas de produção cultural regional. Foram discutidas concepções ampliadas que rompem com modelos hegemônicos e normativos da dança na escola, permitindo a valorização da diversidade e da pluralidade de expressões.

2. Vivências Corporais Mediadas:

Foram realizadas atividades corporais fundamentadas em danças regionais e práticas comunitárias, permitindo que os(as) docentes experimentassem diferentes formas de expressão, improvisação e composição coletiva. As vivências priorizaram a acessibilidade corporal, a adaptação criativa e a liberdade expressiva, assegurando inclusão e protagonismo dos(as) participantes.

3. Construção Coletiva e Sistematização:

Ao final, os(as) participantes foram convidados(as) a elaborar propostas pedagógicas contextualizadas, dialogando com a cultura local das escolas e integrando princípios da Educação Física Inclusiva. Esse momento possibilitou a articulação entre teoria, prática e realidade educativa, consolidando aprendizagens e ampliando a autoria docente.

Recursos Didáticos

1. Materiais sonoros (músicas regionais, instrumentos tradicionais, gravações comunitárias) para ambientação cultural e estímulo rítmico.
2. Equipamentos audiovisuais (projektor, caixas de som, vídeos de danças comunitárias) para apoiar análises e ampliar repertórios estéticos.
3. Materiais simbólicos e corporais (lenços, panos, fitas, elementos decorativos tradicionais) que auxiliam na composição expressiva e na ressignificação de movimentos.
4. Textos de referência sobre dança, cultura corporal e práticas inclusivas, garantindo sustentação teórica às discussões.
5. Materiais para registro (cadernos, murais, papéis kraft, marcadores) para sistematização coletiva e elaboração das propostas pedagógicas.

Avaliação

A avaliação ocorreu em caráter processual, formativo e reflexivo, considerando a complexidade dos saberes corporais e culturais mobilizados no encontro. Foram observados:

- Engajamento nas vivências e discussões teóricas, demonstrando disposição para refletir criticamente sobre a dança enquanto linguagem inclusiva.
- Análise cultural e pedagógica, evidenciando compreensão sobre o potencial das danças comunitárias e regionais no contexto escolar.
- Participação colaborativa nos processos de criação, considerando a integração, o respeito à diversidade e a contribuição ao trabalho coletivo.
- Elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas, avaliando sua coerência com os princípios da Educação Física Inclusiva, da acessibilidade e da valorização cultural.
- Postura investigativa, indicada pela disposição em relacionar as vivências formativas às especificidades do território escolar e às necessidades dos(as) estudantes.

2º Encontro – Lutas na Educação Física Escolar: Possibilidades Inclusivas no Ensino Fundamental

Tema: Os elementos constitutivos das diferentes lutas e suas possibilidades e aplicações a partir de princípios inclusivos.

Datas e Locais:

17/04/2025 – Região Centro Sul (Turmas 1 e 2)

24/04/2025 - Região do Barreiro (Turmas 3 e 4)

Descrição

O encontro “Lutas na Educação Física Escolar: Possibilidades Inclusivas no Ensino Fundamental” estruturou-se como um espaço formativo voltado à análise crítica e à vivência pedagógica das lutas enquanto manifestações da cultura corporal dotadas de historicidade, simbolismo, técnica e valores socioculturais próprios. Ancorado no tema “Os elementos constitutivos das diferentes lutas e suas possibilidades e aplicações a partir de princípios inclusivos”, o encontro buscou desconstruir visões hegemônicas que associam as lutas à violência, risco ou exclusão, enfatizando-as como práticas educativas potentes, capazes de promover autocontrole, respeito mútuo, cooperação, consciência corporal e protagonismo dos estudantes. A formação incentivou a compreensão das lutas como experiências corporais acessíveis e adaptáveis, assegurando a participação equânime de todos(as) os(as) estudantes no contexto escolar, independentemente de suas singularidades físicas, sensoriais, cognitivas e socioculturais.

Objetivos

1. Analisar os elementos constitutivos das lutas (técnicos, táticos, éticos, ritualísticos, históricos e culturais), compreendendo suas especificidades e potencialidades no currículo de Educação Física.
2. Desmistificar concepções reducionistas sobre as lutas, promovendo uma visão ampliada, crítica e pedagógica desses conteúdos como práticas educativas seguras, planejadas e intencionalmente estruturadas.
3. Desenvolver estratégias inclusivas de ensino, garantindo que todos(as) os(as) estudantes possam vivenciar as lutas de forma adaptada (quando necessário), acessível, segura e significativa.
4. Fortalecer a autonomia e a autoria docente na elaboração de propostas de ensino

que articulem princípios inclusivos, diversidade cultural e ludicidade.

5. Promover práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis às características do território escolar, às culturas juvenis e às necessidades reais dos estudantes.

6. Estimular a ética da não violência, enfatizando valores como respeito, autocontrole, empatia, disciplina dialógica e convivência democrática.

Metodologia

A metodologia do encontro assumiu caráter vivencial, investigativo e colaborativo, articulando teoria e prática em um ciclo contínuo de reflexão e experimentação. O percurso metodológico foi organizado em três eixos centrais:

1. Fundamentação Teórico-Cultural

Iniciou-se com uma discussão crítica sobre as lutas enquanto patrimônio cultural da humanidade, abordando suas origens, simbolismos, estruturas ritualísticas e diversidades (lutas indígenas, afro-brasileiras, orientais, urbanas contemporâneas etc.). Destacaram-se debates sobre segurança, ética, princípios pedagógicos, inclusão e adaptações metodológicas pertinentes ao ambiente escolar.

2. Vivências Corporais Guiadas

Foram conduzidas vivências corporais adaptadas, explorando elementos fundamentais das lutas, tais como: deslocamentos, equilíbrios, projeções não violentas, técnicas de oposição controlada, gestualidades ritualísticas, jogos de combate e simulações lúdicas. As práticas foram mediadas com foco em acessibilidade, respeito ao ritmo individual, controle de força, variabilidade motora e inclusão de estudantes com diferentes condições ou necessidades.

3. Sistematização e Criação Pedagógica

No momento final, os(as) docentes foram convidados(as) a elaborar propostas pedagógicas que integrem os elementos constitutivos das lutas às realidades escolares, considerando princípios inclusivos, segurança pedagógica, adaptação de materiais, estratégias de mediação e contemplação de diferentes modos corporais de participação. Este momento favoreceu a autoria docente, o diálogo entre pares e a consolidação das aprendizagens.

Recursos Didáticos

1. Materialidade (tatames, colchonetes, almofadas, cordas, faixas, cones e marcadores), assegurando segurança e múltiplas possibilidades de participação.
2. Objetos para simulações de combate e jogos de oposição adaptados (bastões acolchoados, bolas leves, tecidos e elementos simbólicos).
3. Textos teóricos sobre lutas, cultura corporal, ética marcial e Educação Física Inclusiva.
4. Recursos audiovisuais (vídeos de lutas tradicionais, rituais, jogos de combate, demonstrações pedagógicas).
5. Materiais para registro e reflexão (quadro, papéis kraft, marcadores, fichas de observação e roteiros de análise).
6. Sons e ritmos tradicionais utilizados em determinadas lutas culturais (como toques de capoeira, ritmos marciais e músicas rituais), ampliando o repertório expressivo e contextual.

Avaliação

A avaliação assumiu caráter formativo, processual e reflexivo, assegurando coerência com os princípios da Educação Física Inclusiva. Foram considerados:

- Participação qualitativa nas vivências, observando engajamento, respeito, postura colaborativa e compreensão de princípios de segurança e autocontrole.
- Análises críticas sobre as possibilidades de aplicação das lutas no Ensino Fundamental, destacando adaptações e estratégias inclusivas.
- Integração entre teoria e prática, demonstrada pela técnica de relacionar elementos constitutivos das lutas às práticas pedagógicas no contexto escolar.
- Construção de propostas pedagógicas contextualizadas, avaliando criatividade, adequação às especificidades dos(as) estudantes e alinhamento aos princípios éticos e inclusivos.
- Postura investigativa e reflexiva, expressa nas discussões, nos registros e nas contribuições ao trabalho coletivo.
- Compreensão da ética das lutas, evidenciada no reconhecimento da não violência, do respeito mútuo e da cooperação como fundamentos estruturantes das práticas.

3º Encontro – Seminário

Tema: Práticas Corporais e Multiletramento: Trilhas para uma Educação Inclusiva

Data: 29/05/2025

Local: Região Noroeste de Belo Horizonte

Convidados/Mediação: Professores(as) que atuam na: PUC Minas, UFMG, Associação Mineira do Paradesporto

Descrição

O encontro teve caráter expositivo-dialógico, introduzindo fundamentos epistemológicos da Educação Física, multiletramentos e perspectivas inclusivas no contexto escolar. Os palestrantes discutiram a complexidade da cultura corporal e a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem participação, autonomia e diversidade, articulando experiências acadêmicas e relatos de atuação profissional. A plateia participou de debates e direcionamentos para o percurso formativo.

4º Encontro – Ginástica: saberes, sentidos e movimentos

Tema: Ginástica: saberes, sentidos e movimentos

Datas e Locais: Região da Pampulha

19/06/2025

08h00 às 11h30 (Turma 1)

13h00 às 16h30 (Turma 2)

26/06/2025

08h00 às 11h30 (Turma 3)

13h00 às 16h30 (Turma 4)

Descrição

Promover a reflexão e a vivência pedagógica sobre a ginástica escolar inclusiva enquanto campo de saberes e práticas corporais, articulando aspectos técnicos, expressivos e educativos para o desenvolvimento de competências motoras, estéticas e socioafetivas no contexto do Ensino Fundamental.

Objetivos

1. Promover a reflexão crítica e a vivência pedagógica da ginástica escolar na perspectiva inclusiva, compreendendo-a como campo de saberes e práticas corporais que articulam dimensões técnicas, expressivas e educativas, favorecendo o desenvolvimento integral dos(as) estudantes no Ensino Fundamental.
2. Analisar a ginástica enquanto manifestação da cultura corporal, reconhecendo seus fundamentos históricos, técnicos e pedagógicos no contexto da Educação Física escolar.
3. Compreender os princípios básicos da ginástica (equilíbrio, força, flexibilidade, coordenação, ritmo e consciência corporal) e suas possibilidades de abordagem inclusiva.
4. Vivenciar propostas pedagógicas de ginástica que valorizem a expressão corporal, a criatividade e a autoria dos(as) estudantes, respeitando as diferentes corporalidades e modos de participação.
5. Elaborar estratégias didáticas e adaptações pedagógicas que garantam a participação de todos(as) os(as) estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades motoras.
6. Refletir sobre processos avaliativos formativos na ginástica escolar, considerando o percurso individual, o esforço, a cooperação e o desenvolvimento socioafetivo, em

detrimento de padrões técnicos normativos.

Metodologia

A metodologia do encontro fundamentou-se em uma abordagem formativa colaborativa, reflexiva e experiencial, articulando teoria, prática e análise crítica da realidade escolar. Inicialmente, foi realizado um momento de contextualização teórica, no qual foram discutidos os sentidos da ginástica na Educação Física escolar, seus diferentes campos de manifestação (ginástica geral, ginástica de condicionamento, ginástica rítmica e práticas corporais expressivas) e suas interfaces com os princípios da educação inclusiva.

Na sequência, os(as) participantes foram envolvidos(as) em vivências corporais mediadas, organizadas a partir de situações-problema que mobilizam elementos da ginástica (apoios, deslocamentos, equilíbrios, rolamentos, suspensões, composições corporais e sequências rítmicas), exploradas de forma progressiva, segura e acessível. As atividades priorizaram a adaptação de materiais, a flexibilização de regras e a valorização da expressividade, possibilitando múltiplas formas de participação e execução dos movimentos.

As vivências foram intercaladas por rodas de conversa e momentos de análise coletiva, nos quais os(as) docentes refletiram sobre as potencialidades e os limites das propostas, discutindo como os princípios da ginástica podem ser ressignificados para atender à diversidade presente nas turmas do Ensino Fundamental. Em um terceiro momento, os(as) participantes foram organizados(as) em pequenos grupos para a elaboração de sequências didáticas inclusivas de ginástica, contextualizando às realidades de suas escolas, considerando objetivos de aprendizagem, estratégias de adaptação, recursos materiais e formas de avaliação.

O encontro foi finalizado com a socialização das propostas construídas e a sistematização coletiva dos aprendizados, reforçando a ginástica como um campo potente para o desenvolvimento dos(as) estudantes comprometidos com o direito de todos(as) à participação, à expressão e à aprendizagem significativa.

Recursos Didáticos

1. Materialidade (tatames, colchonetes, bolas, cordas, cones e marcadores), assegurando múltiplas possibilidades de participação.
2. Textos teóricos sobre a ginástica na Educação Física Inclusiva.
3. Recursos audiovisuais (vídeos, músicas).
4. Materiais para registro e reflexão (quadro, papéis kraft, marcadores, fichas de observação e roteiros de análise).
5. Sons: caixa de som, *pendrive*, celular.

Avaliação

A avaliação assumiu caráter formativo, processual e reflexivo, assegurando coerência com os princípios da Educação Física Inclusiva. Foram considerados:

- Participação qualitativa nas vivências, observando engajamento, respeito, postura colaborativa e compreensão de princípios de segurança e autocontrole.
- Análises críticas sobre as possibilidades de vivência da ginástica no Ensino Fundamental, destacando adaptações e estratégias inclusivas.
- Integração entre teoria e prática, demonstrada pela técnica de relacionar elementos constitutivos da ginástica às práticas pedagógicas no contexto escolar.
- Construção de propostas pedagógicas contextualizadas, avaliando criatividade, adequação às especificidades dos(as) estudantes e alinhamento aos princípios éticos e inclusivos.
- Postura investigativa e reflexiva, expressa nas discussões, nos registros e nas contribuições ao trabalho coletivo.

5º Encontro – Corpo em Jogo: Esportes Coletivos e Valores

Tema: Corpo em jogo: os esportes coletivos e suas implicações atitudinais no desenvolvimento de valores

Datas e Locais: Região Centro Sul

03/07/2025 – Turmas 1 e 2

10/07/2025 – Turmas 3 e 4

Descrição

O encontro “Corpo em Jogo: Esportes Coletivos e Valores” estruturou-se como um espaço formativo dedicado à análise aprofundada dos esportes coletivos a partir do trabalho com valores que constituem a base identitária da Educação Física escolar. Partindo da compreensão de que a ludicidade representa uma dimensão essencial da vivência corporal plena, o encontro propôs uma imersão teórico-prática direcionada à ressignificação das práticas corporais sob a ótica da inclusão, da diversidade e da construção coletiva de sentidos. A formação buscou tensionar concepções tradicionais acerca dos esportes coletivos, deslocando o foco do rendimento e da competição para a cooperação, a participação equânime e a construção de valores socioemocionais capazes de promover aprendizagens significativas no contexto escolar.

Objetivos

1. Compreender a ludicidade como eixo estruturante das práticas corporais, analisando seus fundamentos histórico-culturais e suas implicações pedagógicas na constituição de experiências corporais diversas e inclusivas.
2. Revisitar criticamente os esportes coletivos, reconhecendo-os como fenômenos sociais que ultrapassam técnicas e táticas, integrando valores como solidariedade, respeito mútuo, empatia, justiça e fair play.
3. Fortalecer o repertório pedagógico dos(as) docentes por meio da vivência e análise dos esportes coletivos que possibilitem a participação de todos(as) os(as) estudantes, independentemente de suas características ou condições.
4. Promover a construção coletiva de práticas inclusivas, fomentando a elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas e coerentes com os princípios da Educação Física Inclusiva e da educação democrática.
5. Estimular a postura investigativa docente, incentivando o desenvolvimento de

práticas autorais, criativas e alinhadas às necessidades reais dos(as) estudantes a partir dos territórios escolares.

Metodologia

A metodologia adotada fundamentou-se no paradigma colaborativo e dialógico, articulando momentos de análise teórica, vivência prática e construção coletiva. Inicialmente, os(as) participantes foram introduzidos(as) a um panorama conceitual acerca dos esportes coletivos enquanto patrimônios culturais que mobilizam saberes corporais, afetivos e sociais. Em seguida, a formação desenvolveu-se por meio de vivências corporais mediadas, nas quais os(as) docentes experimentaram variações dos esportes coletivos adaptadas aos princípios da inclusão e da acessibilidade pedagógica.

Essas vivências foram acompanhadas de rodas de conversa estruturadas, permitindo a análise reflexiva das relações entre prática e teoria, bem como a identificação de estratégias para reorganizar as dinâmicas escolares tradicionais. Por fim, os(as) participantes foram organizados(as) em pequenos grupos para a construção de propostas pedagógicas, elaboradas a partir das experiências vividas e orientadas para a realidade das escolas, garantindo caráter autoria e pertinência contextual.

Recursos Didáticos

1. Materiais diversos (bolas de diferentes tamanhos e texturas, cordas, cones, arcos, tecidos, marcadores e materiais alternativos), a fim de garantir acessibilidade, múltiplas formas de participação e possibilidades corporais ampliadas.
2. Textos teóricos de referência sobre o esporte na Educação Física Inclusiva, fornecendo suporte conceitual às discussões e práticas.
3. Instrumentos audiovisuais (projektor, slides, vídeos e registros fotográficos) para subsidiar análises, socializações e reflexões coletivas.
4. Fichas de observação e roteiros reflexivos, utilizados para orientar a sistematização das vivências e favorecer a produção de sínteses coletivas.
5. Materiais de registro (papel kraft, canetas, planilhas colaborativas e murais interativos) que facilitaram a construção coletiva dos planos pedagógicos ao final do encontro.

Avaliação

A avaliação ocorreu de maneira processual, formativa e dialógica, tomando como referência os princípios da Educação Física Inclusiva e a concepção de aprendizagem situada. Assim, considerou-se:

- Participação ativa nas discussões teóricas, rodas de conversa e vivências corporais, observando o engajamento crítico e a abertura ao diálogo.
- Criticidade nas análises, evidenciando a identificação de limites e possibilidades dos jogos e esportes coletivos em contextos escolares inclusivos.
- Construção colaborativa das propostas pedagógicas, avaliando a coerência, a criatividade, a sensibilidade inclusiva e o alinhamento com os fundamentos teóricos debatidos.
- Elaboração de registros sistematizados, demonstrando articulação entre teoria, prática e contexto escolar.
- Postura investigativa e propositiva, considerando o compromisso com a ressignificação dos esportes coletivos e com o desenvolvimento de intervenções pedagógicas acessíveis, democráticas e socialmente relevantes.

6º Encontro - Jogos e Brincadeiras: Vivência Corporal Plena

Tema: Jogos e Brincadeiras: A Ludicidade como Essência da Vivência Corporal Plena.

Construção Interativa: Jogos e Brincadeiras como Identidade e Especificidade da Educação Física. Reflexões e Ações da Prática Pedagógica: Propostas Coletivas para uma Educação Física Inclusiva e Diversa.

Datas e Locais: Região da Pampulha

21/08/2025 – Turmas 1 e 2

28/08/2025 – Turmas 3 e 4

Descrição

O encontro “Jogos e Brincadeiras: A Ludicidade como Essência da Vivência Corporal Plena” estruturou-se como um espaço formativo dedicado à análise aprofundada dos jogos e brincadeiras enquanto manifestações culturais que constituem a base identitária da Educação Física escolar. Partindo da compreensão de que a ludicidade representa uma dimensão essencial da vivência corporal plena, o encontro propôs uma imersão teórico-prática direcionada à ressignificação das práticas corporais sob a ótica da inclusão, da diversidade e da construção coletiva de sentidos. A formação buscou tensionar concepções tradicionais acerca dos esportes coletivos, deslocando o foco do rendimento e da competição para a cooperação, a participação equânime e a construção de valores sociocorporais capazes de promover aprendizagens significativas no contexto escolar.

Objetivos

1. Compreender a ludicidade como eixo estruturante das práticas corporais, analisando seus fundamentos histórico-culturais e suas implicações pedagógicas na constituição de experiências corporais diversas e inclusivas.
2. Fortalecer o repertório pedagógico dos(as) docentes por meio da vivência e análise de jogos e brincadeiras que possibilitem a participação de todos(as) os(as) estudantes, independentemente de suas características ou condições.
3. Promover a construção coletiva de práticas inclusivas, fomentando a elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas e coerentes com os princípios da Educação Física Inclusiva e da educação democrática.
4. Estimular a postura investigativa docente, incentivando o desenvolvimento de práticas autorais, criativas e alinhadas às necessidades reais dos(as) estudantes e

dos territórios escolares.

Metodologia

A metodologia adotada fundamentou-se no paradigma colaborativo e dialógico, articulando momentos de análise teórica, vivência prática e construção coletiva. Inicialmente, os(as) participantes foram introduzidos(as) a um panorama conceitual acerca da ludicidade, dos jogos tradicionais enquanto patrimônios culturais que mobilizam saberes corporais, afetivos e sociais. Em seguida, a formação desenvolveu-se por meio de vivências corporais mediadas, nas quais os(as) docentes experimentaram jogos, brincadeiras e variações adaptadas aos princípios da inclusão e da acessibilidade pedagógica.

Essas vivências foram acompanhadas de rodas de conversa estruturadas, permitindo a análise reflexiva das relações entre prática e teoria, bem como a identificação de estratégias para reorganizar as dinâmicas escolares tradicionais. Por fim, os(as) participantes foram organizados(as) em pequenos grupos para a construção de propostas pedagógicas, elaboradas a partir das experiências vividas e orientadas para a realidade das escolas, garantindo caráter autoria e pertinência contextual.

Recursos Didáticos

1. Materiais lúdicos diversos (bolas de diferentes tamanhos e texturas, cordas, cones, arcos, tecidos, marcadores e materiais alternativos), a fim de garantir acessibilidade, múltiplas formas de participação e possibilidades corporais ampliadas.
2. Textos teóricos de referência sobre ludicidade, jogos e Educação Física Inclusiva, fornecendo suporte conceitual às discussões e práticas.
3. Instrumentos audiovisuais (projektor, slides, vídeos e registros fotográficos) para subsidiar análises, socializações e reflexões coletivas.
4. Fichas de observação e roteiros reflexivos, utilizados para orientar a sistematização das vivências e favorecer a produção de sínteses coletivas.
5. Materiais de registro (papel kraft, canetas, planilhas colaborativas e murais interativos) que facilitaram a construção coletiva dos planos pedagógicos ao final do encontro.

Avaliação

A avaliação ocorreu de maneira processual, formativa e dialógica, tomando como referência os princípios da Educação Física Inclusiva e a concepção de aprendizagem situada. Assim, considerou-se:

- Participação ativa nas discussões teóricas, rodas de conversa e vivências corporais, observando o engajamento crítico e a abertura ao diálogo.
- Profundidade de análise reflexiva, evidenciada na identificação de limites e possibilidades das práticas tradicionais de jogos e brincadeiras em contextos escolares inclusivos.
- Construção colaborativa das propostas pedagógicas, avaliando a coerência, a criatividade, a sensibilidade inclusiva e o alinhamento com os fundamentos teóricos debatidos.
- Elaboração de registros sistematizados, demonstrando articulação entre teoria, prática e contexto escolar.
- Postura investigativa e propositiva, considerando o compromisso com a ressignificação das práticas corporais e com o desenvolvimento de intervenções pedagógicas acessíveis, democráticas e socialmente relevantes.

7º Encontro – Entre Corpos e Movimentos: Trilhas para uma Educação Inclusiva

Tema: Entre Corpos e Movimentos: Trilhas para uma Educação Inclusiva

Datas e Locais: Região Centro Sul e Sudeste

18/09/2025 – Turmas 1 e 2

25/09/2025 – Turmas 3 e 4

Descrição

O encontro formativo “Entre corpos e movimentos: trilhas para uma educação inclusiva” teve como foco o paradesporto no ambiente escolar e suas potencialidades. Houve rodas de conversa, oficinas e análises de metodologias inclusivas, abordando criatividade pedagógica, diversidade e o direito ao movimento, produzindo intenso engajamento dos(as) docentes. Configura-se como um espaço de problematização, reflexão e experimentação pedagógica tendo como eixo central a compreensão da inclusão como princípio ético, político e pedagógico constitutivo da cultura corporal. Parte-se do entendimento de que os corpos que habitam a escola são diversos em suas formas de mover-se, perceber, sentir e significar o mundo, e que tais diferenças não devem ser tratadas como obstáculos, mas como potências educativas.

Objetivos

1. Analisar criticamente as concepções de corpo, movimento e deficiência que atravessam as práticas pedagógicas da Educação Física escolar.
2. Compreender as práticas corporais da cultura corporal como produções sociais e históricas passíveis de adaptação sem perda de sentido pedagógico.
3. Ampliar o repertório didático-metodológico dos(as) professores(as), por meio da vivência e análise de estratégias inclusivas aplicadas ao jogo, ao esporte, à dança, à ginástica, às lutas e às práticas corporais expressivas.
4. Promover a reflexão sobre o papel do(a) professor(a) regente na condução de práticas inclusivas, problematizando a terceirização da inclusão e a fragmentação do trabalho pedagógico.
5. Estimular a construção coletiva de propostas pedagógicas autorais, contextualizadas e coerentes com o currículo da Educação Física e com as realidades escolares dos(as) participantes.

6. Esse encontro busca não apenas instrumentalizar práticas, mas fomentar processos de reflexão crítica e autoria docente, contribuindo para a consolidação de trilhas pedagógicas que reconheçam a diversidade corporal como fundamento da educação inclusiva.

Metodologia

A metodologia do encontro fundamentou-se em uma perspectiva dialógica, colaborativa e crítico-reflexiva, articulando teoria, prática e análise coletiva. Inicialmente, foram apresentados referenciais teóricos que abordam inclusão, cultura corporal, motricidade e currículo da Educação Física, problematizando concepções capacitistas, integracionistas e normativas presentes no cotidiano escolar.

Na sequência, os(as) participantes vivenciaram práticas corporais diversificadas, organizadas a partir de situações-problema que envolvem adaptações de regras, materiais, tempos, espaços e formas de participação, respeitando os princípios da acessibilidade pedagógica e da equidade. As vivências foram intencionalmente mediadas para evidenciar como diferentes corpos podem produzir sentidos, aprender e participar de maneira significativa.

Após as vivências, foram realizadas rodas de conversa orientadas, nas quais os(as) docentes puderam analisar criticamente as experiências, relacionando-as às suas práticas profissionais e aos desafios concretos da escola. O encontro culminou na organização de pequenos grupos para a elaboração de propostas pedagógicas inclusivas, ancoradas no currículo da Educação Física e articuladas às realidades institucionais dos(as) participantes.

Recursos Didáticos

1. Materiais alternativos e de baixo custo, incentivando a criatividade pedagógica e a autonomia docente.
2. Recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa para problematização de seu uso pedagógico.
3. Textos teóricos de referência sobre Educação Física Inclusiva, cultura corporal, currículo e formação docente.
4. Recursos audiovisuais (projeter, slides, vídeos curtos e registros de práticas pedagógicas) para apoio às discussões.
5. Instrumentos de registro e sistematização (fichas reflexivas, papel kraft, canetas,

murais colaborativos e roteiros de planejamento).

Avaliação

A avaliação do encontro será concebida como processual, formativa e reflexiva, alinhada aos princípios da educação inclusiva e da formação crítica de professores(as). Serão considerados:

- O engajamento dos(as) participantes nas vivências corporais, discussões teóricas e atividades coletivas propostas.
- A qualidade das reflexões produzidas, evidenciando deslocamentos conceituais acerca de corpo, movimento, inclusão e papel docente.
- A capacidade de articular teoria e prática na análise das experiências vivenciadas.
- A elaboração colaborativa de propostas pedagógicas inclusivas, considerando coerência curricular, intencionalidade pedagógica e viabilidade no contexto escolar.
- A postura investigativa e propositiva dos(as) docentes, demonstrando compromisso com a resignificação das práticas corporais e com a construção de uma Educação Física escolar inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

8º Encontro – Cinética do movimento, atletismo e inclusão no contexto escolar

Tema: Cinética do movimento, atletismo e inclusão no contexto escolar

Datas e Locais: Região Sudeste

23/10/2025 – Turmas 1 e 2

30/10/2025 – Turmas 3 e 4

Descrição

Investigar e vivenciar princípios da cinética do movimento aplicados ao ensino do atletismo escolar, articulando saberes técnicos, didático-pedagógicos e estratégias de inclusão que favoreçam o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas dos(as) estudantes do Ensino Fundamental.

Metodologia

A metodologia do encontro fundamentou-se em uma abordagem teórico-prática, colaborativa e reflexiva, orientada pelos princípios da Educação Física Inclusiva e da aprendizagem motora situada. Inicialmente, os(as) participantes foram introduzidos(as) aos fundamentos da cinética do movimento aplicados ao atletismo escolar, por meio de uma problematização conceitual acerca dos gestos motores básicos (corridas, saltos e lançamentos), considerando suas variáveis biomecânicas, funcionais e pedagógicas no contexto do Ensino Fundamental.

Na sequência, desenvolveram-se vivências corporais mediadas, organizadas em estações pedagógicas, nas quais os(as) docentes puderam experimentar progressões didáticas do atletismo, explorando diferentes ritmos, intensidades, materiais e configurações espaciais. Essas vivências foram intencionalmente planejadas para evidenciar possibilidades de adaptação e flexibilização das práticas, respeitando as diversidades corporais, sensoriais, cognitivas e motoras dos(as) estudantes, sem descaracterizar os princípios da cultura corporal do atletismo.

Ao longo das atividades práticas, foram realizados momentos sistemáticos de análise coletiva, utilizando registros audiovisuais e observação orientada, de modo a favorecer a reflexão sobre segurança, acessibilidade, participação e aprendizagem. Por fim, os(as) participantes foram organizados(as) em pequenos grupos para a

elaboração de sequências didáticas inclusivas, articulando os fundamentos cinéticos do movimento, os objetivos de aprendizagem e estratégias pedagógicas acessíveis, considerando as realidades concretas de suas escolas. O processo foi permeado por rodas de diálogo, nas quais teoria e prática foram constantemente tensionadas, fortalecendo a autoria docente e a construção coletiva de conhecimentos.

Objetivos específicos

1. Compreender os fundamentos biomecânicos e cinéticos que orientam gestos motores básicos do atletismo (corrida, salto, lançamento).
2. Sistematizar progressões de ensino que respeitem estágios de aprendizagem motora e garantam segurança.
3. Elaborar sequências didáticas flexíveis às diversidades corporais e funcionais dos(as) alunos(as).
4. Promover práticas avaliativas formativas que considerem desempenho, esforço, autonomia e cooperação.
5. Estabelecer protocolos de acessibilidade e flexibilidade para a participação plena de estudantes com deficiência.

Recursos didáticos

1. Cones, arcos, marcadores de solo, colchonetes, dólmenes/tapetes, discos e bolas adaptadas, fitas métricas, cronômetros, tablets/ smartphones para filmagem e análise.
2. Materiais alternativos para adaptações (sacos de areia leves, dardos de espuma, alvos sonoros/táteis).
3. Textos e vídeos de referência.

Avaliação

A avaliação ocorreu de maneira processual, formativa e dialógica, tomando como referência os princípios da Educação Física Inclusiva e a concepção de aprendizagem situada. Assim, considerou-se:

- Participação ativa nas discussões teóricas, rodas de conversa e vivências corporais, observando o engajamento crítico e a abertura ao diálogo.
- Criticidade nas análises, evidenciando a identificação de limites e possibilidades das propostas no contexto escolar inclusivo.
- Construção colaborativa das propostas pedagógicas, avaliando a coerência, a

criatividade, a sensibilidade inclusiva e o alinhamento com os fundamentos teóricos debatidos.

- Elaboração de registros sistematizados, demonstrando articulação entre teoria, prática e contexto escolar.
- Postura investigativa e propositiva, considerando o compromisso com a ressignificação do atletismo escolar e com o desenvolvimento de intervenções pedagógicas acessíveis, democráticas e socialmente relevantes.
- Observação do envolvimento dos(as) participantes nas vivências corporais, nas discussões coletivas e nas atividades colaborativas, considerando: disposição para experimentar adaptações e variações das práticas; participação nas reflexões sobre cinética do movimento e inclusão; abertura ao diálogo e à troca de experiências pedagógicas.

9º Encontro – Fórum de Boas Práticas

Data: 13/11/2025

Local: Região Centro Sul

Convidados:

Professores(as) que atual na: UFSC e UESC/IFGoiano

Descrição

O encerramento consolidou o percurso formativo com a realização do Fórum de Boas Práticas. Professores(as) da rede apresentaram trabalhos produzidos ao longo do ano letivo em formato de pôster e comunicação oral, compartilhando práticas inovadoras de Educação Física Inclusiva. Os palestrantes convidados contribuíram com exposições teóricas sobre pedagogia do esporte, desenvolvimento de jovens, fundamentos críticos da educação e inclusão. O evento promoveu diálogo interdisciplinar, valorizou a autoria docente e fortaleceu a identidade profissional dos(as) participantes.

Metodologia

A metodologia adotada foi orientada por uma perspectiva participativa e dialógica, buscando articular momentos de reflexão teórica, troca de experiências e vivências pedagógicas relacionadas à Educação Física inclusiva. Para isso, foram utilizadas diferentes estratégias formativas que favoreceram a participação ativa dos(as) professores(as) e a construção coletiva do conhecimento. Inicialmente, foram realizadas exposições dialogadas, nas quais foram apresentados conceitos, fundamentos e problematizações relacionados à inclusão escolar no contexto da Educação Física, estimulando a participação dos(as) participantes por meio de questionamentos, comentários e compartilhamento de experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Ao longo do encontro, foram desenvolvidas também vivências práticas corporais e oficinas temáticas, possibilitando que os(as) participantes experimentassem estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Essas atividades tiveram como objetivo

promover reflexões sobre as possibilidades de adaptação das práticas corporais, valorizando as diferenças e ampliando as formas de participação dos(as) estudantes nas atividades propostas.

Como forma de aprofundar as discussões, foram realizados estudos de caso que abordaram situações concretas vivenciadas no contexto escolar, permitindo que os(as) participantes analisassem coletivamente os desafios e as potencialidades das práticas pedagógicas inclusivas. Esses momentos foram complementados por rodas de conversa, nas quais os(as) professores(as) puderam compartilhar percepções, dúvidas e estratégias utilizadas em suas práticas docentes, favorecendo a construção de um espaço de escuta, diálogo e aprendizagem colaborativa.

Além das atividades presenciais, o processo formativo contou com o apoio de um ambiente virtual de aprendizagem, organizado por meio da plataforma *Google Classroom*, utilizado para disponibilização de materiais complementares, registros das atividades realizadas e continuidade das discussões iniciadas durante os encontros formativos. Dessa forma, buscou-se ampliar as possibilidades de interação entre os(as) participantes e fortalecer o processo de reflexão coletiva acerca das práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Física escolar.

Recursos Didáticos

Foram utilizados recursos digitais e materiais concretos, a saber:

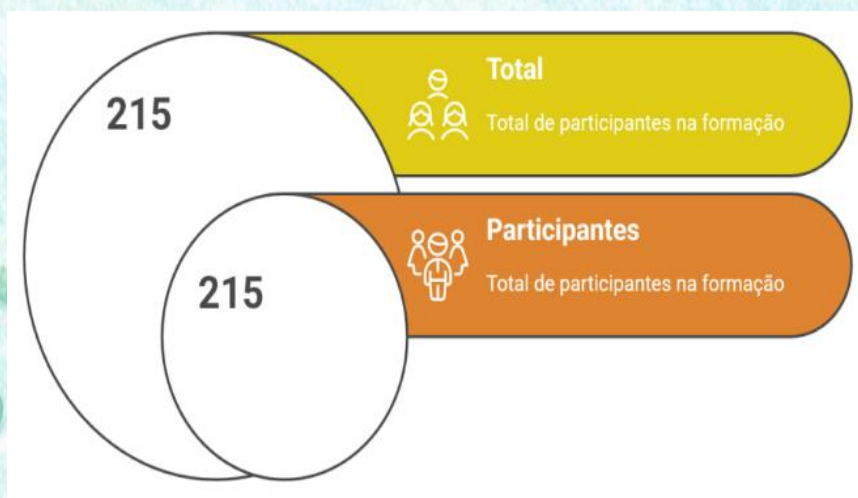
1. Google Meet, Google Classroom, vídeos e texto;
2. Materiais esportivos: cones, bambolês, colchonetes, coletes, tatames de EVA, entre outros;
3. Espaços estruturados para práticas corporais e auditórios para palestras.

Avaliação e Frequência

A presença foi registrada por meio de formulários eletrônicos disponibilizados ao final de cada encontro. A certificação foi concedida aos(às) participantes que alcançarem, no mínimo, 70% de frequência, conforme orientações da SMED-BH.

POSSIBILIDADES PARA ALÉM DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Gráficos 1 e 2 - Avaliação das formações.



Fonte: Arquivo pessoal da formadora (2025).

Resultado Geral: Houve a participação de 210 professores(as).

IMPACTOS DO PROCESSO FORMATIVO

A formação produziu impactos significativos e articulados em diferentes níveis: individual, institucional e sistêmico, repercutindo diretamente na qualificação da prática pedagógica, no fortalecimento da rede de ensino e no avanço dos processos de inclusão escolar, com desdobramentos concretos para os(as) estudantes.

Para os(as) professores(as) de Educação Física, os encontros configuraram-se como espaços de diálogo, trocas, críticas e reflexões que favoreceram o aprofundamento conceitual acerca da Educação Física Inclusiva e a ampliação do repertório didático-pedagógico. As vivências teórico-práticas possibilitaram deslocamentos epistemológicos importantes, ao tensionarem concepções tradicionais centradas no rendimento, na padronização dos gestos e na exclusão implícita, estimulando a compreensão das práticas corporais como manifestações culturais acessíveis, adaptáveis e plurais. Ademais, a troca de experiências entre pares fortaleceu a dimensão coletiva da docência, promovendo maior segurança pedagógica, postura investigativa e autoria na elaboração de planejamentos, adaptações e estratégias avaliativas sensíveis às diferenças.

Os encontros contribuíram para a consolidação de uma cultura formativa pautada na reflexão crítica sobre o currículo, o planejamento e as políticas de inclusão, superando ações pontuais ou meramente normativas. Ao promover a articulação entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e realidades escolares concretas, a formação favoreceu maior alinhamento entre os documentos institucionais (como o PPP), as orientações da política pública e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas. Nesse sentido, os encontros fortaleceram e estimularam práticas colaborativas, circulação de saberes e construção de referenciais comuns para a Educação Física escolar inclusiva.

No que se refere ao processo de inclusão na rede, os impactos manifestam-se na ampliação da compreensão da inclusão como um compromisso ético-político e pedagógico compartilhado, e não como responsabilidade individualizada ou terceirizada ao “professor de apoio”. As formações contribuíram para problematizar concepções integracionistas, assistencialistas ou médicas, reforçando a centralidade do(a) professor(a) regente e do currículo na garantia do direito à aprendizagem. Ao enfatizar o planejamento coletivo, a acessibilidade pedagógica, a avaliação formativa

e o uso intencional de adaptações coerentes com a cultura corporal, os encontros favoreceram a construção de práticas mais consistentes, sistemáticas e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Para os(as) estudantes, os efeitos esperados e observados relacionam-se à ampliação das possibilidades de participação, pertencimento e aprendizagem nas aulas de Educação Física. A qualificação das práticas pedagógicas tende a favorecer experiências corporais mais significativas, nas quais a motricidade, o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e as lutas são vivenciadas como linguagens acessíveis, promotoras de autonomia, interação social e reconhecimento das diferenças. Para os(as) estudantes com deficiência, isso se traduz em maior presença ativa nas aulas, redução de barreiras atitudinais e pedagógicas e fortalecimento do sentimento de pertencimento ao coletivo. Para os(as) demais estudantes, amplia-se a convivência com a diversidade, contribuindo para a construção de valores como empatia, cooperação e respeito.

Em síntese, os encontros formativos impactaram de modo integrado os sujeitos, as práticas e as estruturas da rede, configurando-se como dispositivos potentes de transformação pedagógica e institucional. Ao investir na formação crítica dos(as) professores(as) de Educação Física, a rede avança na consolidação de uma escola que reconhece a diferença como constitutiva do processo educativo e que assume a inclusão não como exceção, mas como princípio organizador do currículo e das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada apresentou-se como um espaço essencial de estudo, diálogo e aprimoramento das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental . Ao longo dos encontros, discutiram-se concepções contemporâneas de corpo e movimento, destacando sua centralidade na inclusão e no desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

O percurso fortaleceu a compreensão da Educação Física como componente curricular estratégico para a promoção da inclusão, da diversidade, da cooperação e do desenvolvimento humano. Além disso, o Fórum de Boas Práticas possibilitaram o reconhecimento das experiências docentes, favorecendo a circulação de saberes e a consolidação de práticas inovadoras.

A formação contribuiu significativamente para o alinhamento pedagógico da docência às legislações vigentes, reafirmando o compromisso com a qualificação contínua dos profissionais da Educação Física e com a garantia do direito à educação de qualidade para todos(as) os(as) estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. R. B. P; FROTA, P. R. O. **Educação Física em questão: Resgate histórico e evolução conceitual**. PI, p. 1-12, jan. 2010. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/69635277/educacao-fisica-em-questao-resgate-historico-e-evolucao-conceitual> Acesso: em 14 mar.2025.

BRACHT, Valter. **A Educação Física e a Cultura Corporal**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 1 outu. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: com os Pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Decreto Legislativo nº 186, 2008. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GALLO, SÍLVIO. Insurreições escolares? In: Margareth Rago; Sílvio Gallo (Org.). **Michel Foucault e as insurreições – é inútil revoltar-se?** 1ed. São Paulo: Intermeios, 2017, p. 311-321.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, Elizabeth. **A construção do currículo e a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10, n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér: Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. In: ETD - Educação Temática Digital 1 (2000), 3. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-106337>. Acesso em: 01 de maio 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista do Centro de Educação**. n. 23, abril-julho,2004, p.1-5. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MELO, Victor Andrade de. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professor se forma na escola**. Entrevista concedida à Revista Nova Escola, São Paulo, n. 142, maio 2001. Disponível em: <https://territoriodoeducar.wordpress.com/2016/09/08/antonio-novoa-professor-se-forma-na-escola-entrevista-da-revista-nova-escola>. Acesso em: 6 set. 2025.

NUNES, Hugo Cesar Bueno. **A Diferença na Educação Física Escolar: A** Artistagem do Currículo Cultural. Editora Appris, 2023.

PAGNI, Pedro Ângelo. A deficiência como problema filosófico: o pensar “deficiente” e sua potência instituinte na instituição escolar. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 21, n. 3, p. 1–20, 2024. eK24059.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a** inclusão escolar. Editora UNESP, 2019.