

Fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar inclusiva

ARTIGO

Tamires Yoshimi Maekawa Yamamotoⁱ

Instituto Federal de São Paulo, Jacareí, SP, Brasil

Luan Gonçalves Jucáⁱⁱ

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, Brasil

Daniel Teixeira Maldonadoⁱⁱⁱ

Instituto Federal de São Paulo, Jacareí, SP, Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões e análises sobre o processo de formação de uma estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Jacareí, sobre a sistematização de uma prática político-pedagógica inclusiva da Educação Física Escolar. Ao pensar nas aulas desse componente curricular, a licencianda entendia a sua função social como aulas de “educação corporal”. Desta maneira, justamente por este pensamento, foram realizadas reflexões ao decorrer da graduação relacionadas ao motivo dessas aulas serem vistas com este propósito de corpo produtivo, ocasionando a exclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais específicas. Tendo em vista o contexto apresentado, a estudante de Pedagogia e dois docentes de Educação Física, após um processo reflexivo e dialógico, problematizaram sobre os fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar inclusiva.

Palavras-chave: Licenciatura em Pedagogia; Educação Inclusiva; Educação Física Escolar; Justiça Social.

The Epistemological, Political, and Pedagogical Fundamentals of Inclusive Physical Education

Abstract

This work analyzes and reflects upon the formation process of a Pedagogy Licentiate student, of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Jacareí Campus – concerning the systemizing of inclusive political-pedagogical practice in School Physical Education. Thinking about the curricular component, the student understood her social role was to teach classes on “corporeal education”. Therefore, reflection has been made along graduation concerning the reason why those classes were seen under a productive-body purpose, causing the exclusion of students with specific educational needs. Considering this context, the Pedagogy Licentiate student and two Physical Education teachers, after a dialogical, reflexive process, have problematized inclusive School Physical Education’s epistemological, political, and pedagogical fundamentals.

Keywords: Pedagogy Licentiate; Inclusive Education; School Physical Education; Social Justice.

1 Introdução

2

O presente estudo trata-se de um memorial de formação de uma estudante do curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo – Campus Jacareí, que considerando o seu percurso de formação, mobilizou-se a compreender sua experiência com aulas de Educação Física escolar na Educação Básica, problematizando como eram percebidas e desenvolvidas as ações relacionadas à inclusão e participação de todos e todas as estudantes nas atividades de ensino desse componente curricular. O texto contou também com a contribuição de dois professores da área de Educação Física que atuam na Educação Básica e pesquisam na área da educação inclusiva.

As vivências da discente durante o Ensino Fundamental e Médio possibilitaram um entendimento de um componente curricular com aulas de “educação corporal”, no qual o corpo era visto como objeto, como uma máquina que deve estar sempre saudável.

A inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física continua sendo um desafio a ser vencido pela escola e sociedade, já que pressupõe um projeto educativo inclusivo para todos e todas, como um ambiente em que possam ter muitas experiências educativas juntos. Nesse contexto, a educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporâneo que tem como objetivo garantir o direito de todos e todas à educação, como estabelecida na Constituição Federal de 1988, com o propósito de igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, abrangendo, assim, os marcadores socioculturais contemporâneos que atravessam os sujeitos (questões étnicas, raciais, de gênero, classe social e deficiência). Na perspectiva de Sant’ana (2005), muitos diretores e diretoras, e docentes apontam dificuldades para efetivar um processo educacional verdadeiramente inclusivo, além de apresentar definições sobre a temática que se aproximam mais da vertente de integração do que inclusão.

Entendemos que no ambiente escolar não existe somente a exclusão dos e das estudantes com deficiência, mas sim, de todos aqueles e aquelas que possuem menos habilidade, corpos diferentes dos padrões sociais, e diferentes identidades, seja relacionado ao gênero, raça ou condições socioeconômicas. Por isso, ao nos referirmos aos estudantes com necessidades educacionais específicas, estamos envolvendo todo o grupo acima citados, considerando suas diversidades, individualidades e especificidades.

Segundo Gonzáles (2007) e Crespo (2007), as necessidades educacionais específicas tratam-se de questões individuais dos e das estudantes, que podem estar relacionadas a fatores biológicos, físicos, culturais, sociais e psíquicos. Muitas vezes, esses aspectos não são considerados no planejamento docente e, por vezes, essa falta de intencionalidade político-pedagógica acaba inviabilizando um processo de educação inclusiva que possibilite a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, surgiram questionamentos sobre o motivo dessas aulas serem somente vistas com propósitos de corpo saudável e produtivo, relacionados à aptidão física e por que não existia inclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais específicas nas situações de ensino que envolvem as manifestações da cultura corporal.

A educação inclusiva faz parte das lutas por uma educação democrática, diversa e equitativa. Exatamente nesse ponto nos questionamos: por quais motivos as escolas e os professores e professoras não conseguem incluir, em muitos contextos educativos, os alunos e as alunas com necessidades educacionais específicas em suas aulas? Ou por que simplesmente não tentam incluí-los? Será que é por falta de preparo ou falta de informação? Ou talvez a escola esteja preparada, mas não possui o devido apoio dos pais e responsáveis para prosseguir? Esses foram os principais questionamentos emergentes da licencianda que escreve esses textos durante a disciplina de “Fundamentos teórico-práticos do ensino e aprendizagem da Educação Física”, que é oferecida no 6º semestre da formação acadêmica em Pedagogia do IFSP campus Jacareí.

Buscando entender e responder essas indagações, esse memorial foi desenvolvido através dos tópicos “**Trajatória escolar e reencontro com as memórias escolares: as aulas de Educação Física em evidência**”, no qual buscamos contar o

percurso da estudante até a graduação; **“A formação dos professores e das professoras de Educação Física”**, analisando se a problemática da falta de inclusão está relacionado com o processo formativo desses e dessas docentes; **“Educação inclusiva nas aulas de Educação Física”**, entendendo sobre a função social do componente curricular, o seu processo de planejamento, se existe algum tipo de adaptação nas atividades de ensino para aqueles que necessitam e como seriam essas adaptações; e **“Educação Física Escolar equitativa e democrática”**, momento que iremos fazer uma defesa dos fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos das aulas da disciplina a partir dessa perspectiva teórico-metodológica.

Nesse sentido, ressaltamos que, na perspectiva de Prado e Soligo (2007), ao narrar uma experiência, pode-se produzir reflexões potentes sobre os elementos da formação humana que fazem parte do processo formativo profissional, articulando momentos marcantes em que somos protagonistas com a produção de conhecimento de uma determinada profissão.

2 Trajetória escolar e reencontro com as memórias: as aulas de Educação Física em evidência

O início dessa explanação aborda as memórias escolares da estudante com o enfoque nas aulas de Educação Física Escolar, buscando entender como foram suas experiências com a educação, para que se possa, como futura professora, modificar as ações que obtiveram impacto negativo em sua formação. A intenção é levar para a sala de aula conhecimentos, buscando ensinar e aprender diariamente com os alunos e alunas, agregando sentidos singulares às vidas que irão ser formadas para estar e atuar na sociedade.

Ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia, a discente afirma que passou por momentos nos quais foi necessário refletir e recordar sobre as aulas de Educação Física que foram experienciadas durante as etapas da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Vinha à mente o motivo das atividades de ensino desse

componente curricular serem vistas como um momento que os estudantes pudessem brincar e se distrair ou até como “castigo”, no caso de mal comportamento em sala de aula. Analisando essas vivências, ela percebe que essa visão não mudou em muitos contextos educativos, já que, durante os períodos de estágio, notou que a grande maioria dos professores e das professoras ainda possuíam este tipo de pensamento.

A estudante destaca que desde sua infância não possui proximidade com as práticas esportivas, e claro, essa experiência se reproduziu durante as aulas de Educação Física, principalmente quando os professores e as professoras faziam algum questionamento, seja sobre quem gostaria de participar ou sobre qual atividade realizar, visto que ela nunca foi uma criança que estava disposta a se envolver com temas relacionados aos esportes no seu processo educativo. Esse relato nos remete a um trecho do artigo de Nunes e Rúbio (2008), no qual o autor e a autora mencionam que em um determinado momento histórico a Educação Física Escolar buscava valorizar o rendimento e os melhores resultados, fruto do esforço daqueles que trabalhassem com os máximos desempenhos no mundo esportivo, excluindo os menos habilidosos em todas as atividades de ensino.

Vale destacar que na escola em que estudou era normal que o professor ou professora selecionasse aqueles e aquelas que se mostrassem com melhor aptidão física e os preparasse para participar de campeonatos, chamados de interclasse, realizados com diversas unidades escolares. Entretanto, por falta de motivação e por timidez, optou por não realizar os treinamentos, mas o que realmente ocorria era falta de encorajamento por parte dos e das docentes. Além disso, havia a exclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais específicas, de maneira com que não eram cotados para participar dessas atividades. Ao lembrar esses momentos de sua trajetória, a estudante passa a questionar as intencionalidades educativas da Educação Física durante sua formação acadêmica.

Portanto, as aulas de Educação Física Escolar reproduzidas no decorrer de sua infância podem ser explicadas nas reflexões realizadas por Bracht (1999) e Soares (2012), especialmente no momento em que o autor e a autora mencionam sobre o corpo ser alvo

das necessidades produtivas, na perspectiva de mantê-lo saudável e preparado para as demandas do trabalho capitalista.

Outro ponto evidenciado pela licencianda é que muitos estudantes utilizavam as aulas de Educação Física para “fugir” das responsabilidades educativas, dos enormes livros que eram passados e, muitas vezes, forçados a ler, além da pressão exercida pela instituição para tirar boas notas nos vestibulares. Assim, as crianças e os adolescentes enxergavam as atividades de ensino do componente curricular como uma maneira de descarregar toda a pressão que lhes era imposta, sendo ela dentro ou fora do ambiente escolar. Todavia, foi apenas na formação universitária que compreendeu sobre a formação de corpos dóceis vinculada pelo posicionamento político das instituições de ensino que estudou, que optavam por formar pessoas proficientes nas práticas esportivas de forma instrumental e acrítica.

Os professores e as professoras de Educação Física, durante sua formação na Educação Básica, reproduziram as intencionalidades político-pedagógicas dos currículos tradicionais do componente, nos quais o corpo precisava servir como uma máquina, um mero objeto e, por consequência, o objetivo dessas aulas era desenvolver a aptidão física e esportiva dos e das estudantes. Em outros momentos, as atividades de ensino se encaixavam na base epistemológica do currículo psicomotor, com a visão de aprimorar as habilidades psicomotoras de todos os alunos e alunas, sem fazer uma análise mais crítica das relações sociais que atravessam as práticas da cultura corporal. Dessa maneira, como Bracht (1999, p. 71) cita em seu artigo “A constituição das teorias pedagógicas da educação física”, podemos relacionar com as vivências relatadas neste trabalho:

“[...] Nesse sentido, o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil).”

Assim, Bracht (1999) aponta que, mesmo após décadas de discussão em vista de uma Educação Física Escolar inspirada nos pressupostos das teorias críticas em currículo,

é notável que ainda exista um enorme grupo de professores e professoras que se identificam com uma visão biológica e psicológica do componente curricular, ou seja, aqueles e aquelas que defendem os objetivos de melhoria da aptidão física, do rendimento esportivo e das habilidades motoras e psicomotoras dos indivíduos. Mais recentemente, Aguiar e Neira (2016) e Maldonado e Freire (2022) reforçam essas premissas.

Ao deparar-se com as experiências anteriores, a estudante rememora que durante o período em que estudou nas séries iniciais do Ensino Fundamental vivenciou atividades para o conhecimento sobre o corpo humano, práticas de higiene, além de trabalhos e práticas de esportes sobre as olimpíadas, nas quais nenhum deles constava práticas corporais com a efetiva inclusão de todos e todas as participantes, independentemente das suas características e experiências anteriores.

A discente destaca a ausência de situações em que debates sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas fossem realizadas na escola e nas aulas de Educação Física. No entanto, menciona a lembrança de uma apresentação sobre os esportes paralímpicos, mas não sobre um aprofundamento e tentativa dos professores e professoras em mostrar como seria vivenciar a gestualidade dessas manifestações da cultura corporal.

Pensando nisso, ingressa no curso de Pedagogia com a proposta de mudar essa perspectiva docente de supervalorização dos condicionantes biológicos dos e das estudantes, realizando reflexões e debates junto aos educadores e educadoras do Instituto Federal de São Paulo sobre como é possível, coletivamente, transformar as aulas de Educação Física, mas principalmente olhar com atenção para todos os alunos e alunas, colocando em evidência as premissas da educação inclusiva.

Durante os períodos de estágio, a licencianda ainda identificou como os professores e professoras articulavam suas aulas e como os estudantes se comportavam. Era possível notar que muitos e muitas se queixavam de traumas, medos e inseguranças que no dia a dia não eram problematizados. Por muitas vezes, simplesmente não queriam ouvir a criança e diziam que naquele momento não era possível dialogar sobre essas temáticas por falta de tempo. Assim, era nesse momento que os estagiários e as

estagiárias, e auxiliares entravam em ação, já que como futuros professores e professoras, passavam a entender que era preciso ouvir os estudantes e as estudantes com quem convivemos, além desse processo ser fundamental para que seja possível compreender quem são aqueles seres humanos, quais são as suas dificuldades e se estão enfrentando algum problema.

Diante disso, a estudante afirma que sua maior motivação para ser professora, mesmo não possuindo o apoio necessário dos demais profissionais da educação, é conseguir garantir, mesmo que aos poucos, que esses alunos e alunas sejam ouvidos e incluídos nas aulas, principalmente na Educação Física Escolar. Nas atividades de ensino dessa disciplina muitas crianças ainda continuam esquecidas por conta de suas necessidades educacionais específicas. Busca-se, portanto, sistematizar uma prática político-pedagógica inclusiva para o referido componente curricular.

3 Formação de professores e professoras de Educação Física

Ao pensar como futura docente acerca da formação de professores e professoras de Educação Física Escolar, a estudante se recorda dos tempos do Ensino Médio, nos quais era evidente a falta de preparo dos educadores e educadoras, principalmente por não possuírem o apoio da comunidade escolar e a falta de conhecimento sobre a inclusão de alunos e alunas. Na sociedade contemporânea, nota-se que muitos profissionais da educação não estão adequadamente preparados ou preparadas para lidar com situações de favorecimento da inclusão em suas aulas, já que muitos deles e delas confundem incluir com interagir. Logo, pode-se afirmar que um dos maiores problemas relacionados com essa temática está relacionado com uma prática político-pedagógica acrítica e fundamentada nas políticas educativas neoliberais existentes nas escolas (Falkenback *et al.*, 2007).

A formação de novos professores e professoras não deveria se pautar pelos currículos tradicionais, pois existe uma necessidade de se problematizar as teorias curriculares contemporâneas para a formação docente em todas as áreas, inclusive na

Educação Física. A partir de um ponto de vista epistemológico, é possível notar que ainda não temos uma práxis político-pedagógica inclusiva no mundo escolar. O currículo tradicional da formação de futuros professores e professoras de Educação Física reforça a justificativa de que através de estudos esportivos, esses considerados “profissionais do esporte”, consigam replicar em seus alunos e alunas a melhoria das habilidades motoras e transmitir saberes com o sentido de treinamento. Logo, o movimento corporal, o desenvolvimento psicomotor e a melhora da aptidão física continuam presentes na Educação Física Escolar, tornando uma aula acrítica, tanto para o professor ou professora quanto aos educandos.

Durante os estágios realizados no percurso de sua graduação, a estudante analisou como os professores e professoras de Educação Física (e os demais profissionais da educação) buscam realizar o ato da inclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais específicas, muitos sem o apoio da comunidade escolar. Além disso, deparou-se com coordenadores ou coordenadoras e diretores ou diretoras de escolas dizendo que, se um determinado aluno ou aluna estivesse atrapalhando o desenvolvimento da aula, fosse retirado da sala de aula ou, até mesmo, que ligasse para os responsáveis para que viessem buscá-lo, com a intenção de que o professor ou a professora conseguisse dar continuidade às suas atividades de ensino.

Se essa atitude for considerada um ato de inclusão, nos vem à mente algo totalmente falho, pois os indivíduos formados na área da educação não estão conseguindo organizar e efetivar um projeto educativo inclusivo de maneira satisfatória. Dentre muitas questões, essa realidade também se dá pela formação precária e superficial dos professores e professoras, coordenadores e coordenadoras, gestores e gestoras, e diretores e diretoras. Ao considerarmos os direitos das crianças acerca de uma educação para todos e todas, sem discriminação dentro da sociedade, mencionamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que garante a igualdade de oportunidades para todos e todas, independente das necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas.

Ao refletir sobre as premissas dessa legislação, percebemos o quanto que o sistema escolar se mostra distante do ideal, pois se não somos capazes de compreender o que está prescrito por lei, como vamos tornar a escola mais inclusiva para todos os nossos educandos e educandas? Se o sistema brasileiro não é capaz de assegurar que esse estudante com deficiência tenha os recursos adequados, professores e professoras capacitados, como incluí-los dentro da escola? Esses questionamentos vieram à tona quando evidenciamos relatos de pessoas mais “experientes” que sugerem a retirada de um estudante da sala de aula para não prejudicar o desempenho dos colegas. Compreendemos que além dessa falha, desde a escolha da profissão, é como se carregássemos um fardo ao pensar na inclusão de todos, pois aprendemos a ser “ignorantes” ao invés de professores e professoras inclusivos.

Evidenciamos nos últimos anos tentativas de mudanças nas políticas educacionais referentes à inclusão social dos e das estudantes com e sem deficiência nos espaços escolares, ocasionando retrocessos imensuráveis. Destacamos, principalmente, a tentativa de inserção do decreto 10.502 de 2020, que instituiria a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, tendo como propósito substituir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com o discurso de que possibilitaria aos responsáveis dos e das estudantes com deficiência a escolha de matrícula dos filhos ou filhas na escola comum ou em escolas especiais. Política essa que retrocederia os avanços e espaços de direitos conquistados pelos educandos e educandas com deficiência nas escolas regulares. Por fim, mencionamos também os cortes de verbas nas Universidades e Institutos Federais, nos programas de graduação e pós-graduação, de iniciação à docência e permanência dos e das estudantes nas instituições públicas, o que impediu que muitos e muitas discentes conseguissem acessar a essa etapa de ensino. Portanto, para que as premissas da educação inclusiva não fiquem apenas nos livros, precisamos modificar essa realidade.

Essas ações impactam diretamente na formação de profissionais que sejam capazes de atuar com estudantes que possuem necessidades educacionais dentro da escola, principalmente os professores e as professoras de Educação Física, que lidam

com a interação dos alunos e alunas, os sentimentos e a problematização dos saberes relacionados com as práticas da cultura corporal. Todavia, a exclusão desses discentes durante as aulas do componente curricular torna-se evidente, visto que existe um discurso que eles e elas podem atrapalhar os demais colegas e que é necessário garantir sua preservação, como se a diversidade de corpos e sujeitos no ambiente escolar não fosse importante para a transformação da sociedade. Muitas vezes, o próprio professor ou professora não incentiva esse aluno ou aluna e não percebe que na maioria das vezes ele ou ela queria somente participar das atividades de ensino junto com toda a turma (Oliveira, 2002).

Continua sendo um grande desafio para os professores de Educação Física promover a inclusão de todos alunos e alunas em suas aulas, principalmente porque existem problemas de estrutura e acessibilidade em muitas escolas brasileiras. Outra questão a ser apontada é a ausência desse debate nas disciplinas propostas dentro do currículo durante a formação desses docentes. Não há uma relação dos saberes específicos da área com a formação pedagógica dos futuros professores e professoras do componente curricular, ocasionando lacunas significativas no processo formativo, principalmente no trabalho político-pedagógico (Gariglio, 2010). Nesse contexto, os professores não conseguem compreender e tratar pedagogicamente os conteúdos da sua disciplina e tampouco entender o projeto político-pedagógico da escola.

Bagnara (2015) também afirma que existe uma falta de planejamento integrado nos cursos de formação docente, ocasionando um descaso com a preparação do futuro educador ou educadora para o desenvolvimento de uma prática político-pedagógica inclusiva, coletiva e integrada com a responsabilidade social da escola e da Educação Física Escolar. Essa realidade formativa faz com que muitos profissionais ingressem nas escolas sem saber os propósitos da Educação Física e acabam replicando o que lhes foi ensinado na graduação: aspectos de desenvolvimento motor, da aptidão física, dos exercícios e dos esportes.

A discente enfatiza que a formação destes professores e professoras deveria possibilitar a elaboração de projetos educativos que visem a transformação social,

evidenciando uma educação inclusiva, que busque orientar todos presentes no cotidiano escolar sobre o trabalho que devem realizar com esses alunos e alunas com necessidades educacionais específicas. O objetivo é que eles consigam pensar na participação de todos os estudantes nas aulas de Educação Física diante das diversas situações que possam ocorrer dentro da escola.

Nesse contexto, outro ponto que precisa ser destacado, segundo Bagnara e Fensterseifer (2019), é que proporcionar eventos de formação continuada se configura como algo atrativo e amplamente difundido para melhorar a qualidade da educação, mas em muitos contextos esse processo formativo sucumbiu ao mercado educacional, dificultando debates críticos, reflexivos e de produção do conhecimento sobre a temática em tela.

Para garantir que a inclusão seja realizada dentro da sala de aula, é necessário estar sempre em constante aprendizado e buscar compreender cada vez mais este processo dentro das escolas. É necessário se desprender da ideia de que somente a formação inicial seja de extrema relevância, como a única fonte de conhecimento para o exercício da docência. Nessa conjuntura, se torna relevante compreender que o processo formativo requer que o docente busque constantemente organizar o seu projeto de formação contínua que realmente tenha sentido e significado para a sistematização de uma educação transformadora.

Portanto, consideramos que existe a necessidade de modificar o foco da formação dos futuros e futuras docentes de Educação Física, trazendo problematizações e fundamentos científicos sobre a realidade do cotidiano escolar. A intenção é que esses e essas profissionais da educação construam com as crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos que frequentam a Educação Básica saberes e comportamentos que podem transformar sua realidade e produzir uma estrutura societária mais justa e equitativa. Assim, defendemos que todos e todas licenciandas também compreendam que a educação é um ato político (Freire, 2015) e, por conta disso, precisam lutar para que as redes de ensino onde irão atuar possibilitem condições para ampliar seu processo formativo durante toda a vida profissional.

4 Educação inclusiva nas aulas de Educação Física

Ao iniciar este tópico, deixamos claro a nossa concepção de educação, antes de tudo, se trata de uma “educação para todos e todas”, como um compromisso mundial, com a proposta que seja estabelecido a garantia de que todas as pessoas tenham o devido acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que são necessários para se ter uma vida digna, além de melhorar os aspectos da qualidade da educação e assegurar a todos e todas a possibilidade de continuar os seus estudos.

Todavia, nos questionamos se existe uma educação para todos e todas, que seja o principal alicerce da vida social, mesmo quando falamos de uma educação inclusiva. Ao pensarmos inicialmente em uma sociedade justa, nos vem à mente o que já está pré-estabelecido nas comunidades escolares, que quando temos um aluno ou aluna com necessidades educacionais específicas, ele ou ela precisará ser separado ou simplesmente excluído do processo educativo.

De acordo com a LDBEN 9.394/96, entendemos o direito que todos os estudantes possuem de frequentar o sistema educacional. Desta maneira, as pessoas com necessidades educacionais específicas não deveriam ser “excluídas” do processo educativo regular, como a licencianda acompanhou em suas vivências escolares. A estudante ressalta que ao deparar-se com um coordenador ou coordenadora oferecendo como única solução retirar o aluno ou aluna de sala quando estiver atrapalhando o desenvolvimento dos outros colegas, ou um professor ou professora de Educação Física deixando aquele aluno ou aluna de lado durante suas aulas, não era possível enxergar uma situação de educação inclusiva, mas de exclusão e prática educativa antidemocrática.

A educação inclusiva é um tema fundamental na sociedade contemporânea, uma vez que busca garantir o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, principalmente levando em consideração a amplitude de características físicas, sociais, culturais e cognitivas do povo brasileiro. Para discutir este assunto, é importante

mencionar as contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das principais intelectuais que produzem conhecimento sobre a temática.

Mantoan (2015) defende que a base epistemológica da educação inclusiva precisa ser compreendida a partir da transformação dos sistemas de ensino, envolvendo desde as práticas pedagógicas dos educadores e educadoras até os aspectos políticos e institucionais do cotidiano escolar, com o objetivo de garantir a participação efetiva de todos os educandos e educandas nas atividades de ensino oferecidas pela escola. Segundo a autora, a inclusão não se resume apenas a permanência de estudantes com deficiência nas instituições educacionais, mas implica um esforço conjunto da comunidade escolar para criar condições que permitam o desenvolvimento pleno de todos e todas.

A ideia de educação inclusiva impulsionou mudanças significativas no âmbito educacional, além de fundamentar a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Isso possibilitou a construção, por parte dos profissionais da educação, de projetos educativos inclusivos nas redes de ensino brasileiras. Entretanto, não é possível dizer que foi suficiente, que essa estrutura educacional mudou completamente, pois muitas dessas leis e produções acadêmicas ficam apenas no papel.

Por mais que avanços ainda sejam necessários, esse aparato legislativo proporcionou mudanças expressivas nas normas educacionais, já que tanto os documentos quanto as questões legais reforçam uma perspectiva inclusiva, fortalecendo então, o rumo da educação democrática. Destarte, para que exista uma “reforma” no processo educativo, é necessária uma reestruturação do trabalho pedagógico, eliminando as barreiras que tornam o ambiente escolar seletivo, na perspectiva de desenvolver escolas realmente inclusivas (Mantoan, 2015).

Ao referir-se sobre o processo de exclusão dos educandos e das educandas, a estudante retrata que isto se manifesta de diversas maneiras, seja através do seu estilo, a sua condição de vida e principalmente, pelas suas necessidades educacionais específicas, todavia, isso ocorreu com mais frequência do que ela imaginava durante o seu processo formativo na Licenciatura em Pedagogia.

Segundo Mantoan (2015), uma escola inclusiva deve ser aquela que atende todos os estudantes, levando em consideração as suas características individuais, e que valoriza a diversidade como uma riqueza. A autora destaca a importância da formação de professores e professoras para a construção de uma educação que busque a justiça social, considerando que os docentes são responsáveis por planejar e executar as práticas político-pedagógicas que irão, de certa forma, possibilitar as experiências dos educandos e educandas no cotidiano escolar.

Portanto, o processo de inclusão dentro das escolas questiona as políticas e a própria organização de uma educação especial, uma vez que as instituições educacionais devem acolher todos os discentes, de maneira que eles e elas tenham os seus direitos preservados, principalmente o de frequentar as salas de aulas e ter uma aprendizagem digna (Mantoan, 2015). Um cenário educacional estruturado em uma cultura, política e prática inclusiva favorece ações que considerem os estudantes em suas totalidades (Santos, 2009; Booth; Ainscow, 2011).

Ao incluir as aulas de Educação Física neste debate, precisamos considerar que as vivências proporcionadas pelos docentes desse componente curricular podem garantir que os corpos de todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar sejam contemplados, possibilitando a experimentação de práticas corporais advindas das mais diversificadas culturas, além da problematização dos saberes sociais, políticos, históricos e econômicos existentes nas danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras com os estudantes (Vago, 2022).

Fonseca e Brito (2022) abordam a importância da inclusão na Educação Física e como os professores e as professoras podem criar um ambiente inclusivo em suas aulas. Ao analisarmos historicamente, esse componente curricular não tem sido acolhedor, fazendo com que muitos dos alunos e alunas com deficiência ou necessidades educacionais específicas acabem sendo excluídos das atividades de ensino.

Com o objetivo de transformar essa realidade, a partir dos debates produzidos pelo movimento renovador da Educação Física na década de 1980 (Bracht; González, 2014), alterou-se a função do componente, colocando em evidência a cultura corporal

como objeto de estudo da área e a elaboração de tendências pedagógicas que buscavam tornar o processo educativo da Educação Física Escolar equitativo, inclusivo e justo.

5 Educação Física Escolar equitativa e democrática

16

De certa maneira, a Educação Física Escolar foi afetada, na sua história enquanto disciplina escolar, pelos saberes disseminados pela medicina e o militarismo, reproduzindo conceitos higienistas, eugênicos e esportivizantes, capacitando estudantes para manter o corpo “saudável”, valorizando o rendimento e os melhores resultados, seres humanos aptos, focando no corpo como uma máquina e na melhoria da aptidão física. Entretanto, após questionamentos dos currículos tradicionais do componente, que colocaram em xeque o paradigma em questão, surgiu o reconhecimento de uma política de diferença no âmbito da cultura corporal, logo, uma articulação entre a linguagem, poder, identidade, diferença e a inclusão. Dessa maneira, devemos trazer para as nossas aulas uma noção ampla de inclusão à categoria da diferença, de maneira que possamos reconhecer os sujeitos segregados e excluídos nos espaços escolares e, assim, promover a participação ativa e efetiva de todos e todas (Fonseca; Brito, 2022).

Nesse contexto, é necessário enfatizar que a Educação Física não deve ser compreendida apenas como uma disciplina para os alunos e as alunas que possuem altos rendimentos no esporte, mas sim como uma oportunidade para todos os estudantes se envolverem nas práticas da cultura corporal, que são tematizadas e problematizadas. Portanto, é crucial compreender a inclusão como um conceito amplo, dialético, processual e infindável, articulando a categoria da diferença. A inclusão se trata de um processo relacionado a princípios como democracia e alteridade, de forma que se reconheça os marcadores sociais da diferença, como deficiência, gênero, orientação sexual, classe, racialidade, etnia e diversos outros fatores na prática político-pedagógica (Silva; Silva, 2009; Sawaya, 2014; Fonseca; Ramos, 2017; Fonseca; Brito, 2022).

Ao abordarmos a inclusão das diferenças, não estamos nos referindo à igualdade refletida na eliminação da diferença ou que a diferença exclui a igualdade, nesse momento

é necessário considerar que a noção política de igualdade mobiliza a existência da categoria diferença. É preciso que reconheçamos o outro como parte de nós mesmos (Fonseca; Brito, 2022).

Ao entendermos que a diversidade tem uma construção histórica pautada nos conflitos étnico-raciais e culturais, é necessário que neste ponto, se atenda às solicitações de respeito e acesso das pessoas historicamente excluídas, como negros, povos indígenas e pessoas com necessidades educacionais específicas. Quando falamos em história, os povos indígenas, pessoas com deficiência, mulheres, e negros e negras foram invisibilizados e invisibilizadas na sociedade, por opressões de diversas ordens. Entretanto, é importante destacar que esses grupos sociais, muitas vezes, não são minoritários, mas sim minorizadas (Fonseca; Brito, 2022). Portanto, devemos valorizar as pessoas em suas singularidades, reconhecendo seus direitos e os diferentes modos de ser e estar no mundo.

É sabido que a educação para todos é um conceito relativamente recente para o nosso sistema educacional, apesar de muitos e muitas profissionais buscarem efetivar um processo educativo inspirado nesses princípios. Quando dialogamos com a diferença (cor, raça, etnia, sexualidade, deficiência), devemos compreender que precisamos organizar a nossa prática político-pedagógica no sentido de tornar as atividades de ensino acessíveis, sem exclusões de qualquer tipo, que o nosso aprender e o ensinar precisa ser pautado sob o entendimento da diferença (Mantoan, 2017).

É importante reconhecer que muitos ambientes educacionais ainda estão totalmente despreparados para lidar com as diferenças, já que as escolas buscam, muitas vezes, silenciá-las. Como destacou a estudante, essas questões a remeteram ao período de escolarização no Ensino Fundamental, pois foi o momento, que, de certa forma, ela “descobriu” que podemos “estar acima do peso”, “ser magro ou magra”, “ser negro ou negra”. Mesmo tendo saído da escola como discente há pouco tempo, foi possível perceber que algumas situações não mudaram, tendo em vista que em determinadas escolas ainda existem vestígios negativos de seletividade, ocasionando um processo de exclusão dentro do ambiente escolar.

Fonseca e Brito (2022) destacam que uma abordagem pedagógica inclusiva envolve uma desconstrução de uma ordem histórica de desigualdades e injustiças, compreendendo que a educação vai além das escolas, já que o processo educativo está relacionado aos nossos interesses coletivos, sociais e políticos. Portanto, é necessária uma reformulação na escola tradicional que foi permeada por discussões contemporâneas, com um posicionamento democrático evidente pela diferença ao perceber o outro e os seus direitos, mas, além disso, reconhecer a processualidade dialética das relações entre a inclusão e a exclusão.

Assim, como visto no tópico anterior referente a formação de professores, Fonseca e Brito (2022) ainda destacam que, mesmo com os avanços produzidos por novos discursos e referenciais teóricos, as influências biologizantes, médicas, eugênicas e higienistas ainda persistem, principalmente nos currículos das licenciaturas e graduações em Educação Física. No entanto, ao considerarmos as teorias curriculares críticas e pós-críticas do componente, percebemos a valorização de outros elementos da cultura corporal, denunciando a ênfase na aptidão física que provoca até hoje a exclusão de muitos alunos e alunas nas aulas da disciplina.

Vago (2009, p. 25) menciona que “a escola é um lugar com uma identidade, responsabilidade e expectativa social. A escola não é um clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo”. Assim, o ambiente educativo precisa ser compreendido como um lugar das culturas, pois temos como nossos e nossas protagonistas as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos e adultas. Todos eles ou elas produzem sua cultura, seja ela infantil, juvenil ou adulta. São culturas produzidas por sua condição de classe social, pertencimento étnico, gênero e sexualidade, estas são suas marcas de história, sendo dentro das unidades escolares que essas pessoas encontram, em muitos contextos, seus modos de ser, estar, e partilhar seus sentimentos e experiências (Vago, 2009).

A Educação Física Escolar deve ser vista como uma oportunidade, pois pode se tornar um espaço em que as crianças, adolescentes, adultos e idosos se sintam acolhidos e acolhidas para vivenciar a gestualidade de diversas práticas corporais. Nesse contexto,

como futuros professores e professoras, seria muito importante utilizar as aulas desse componente curricular para acolher e abordar diversas culturas e saberes, assumindo uma escolha política e pedagógica equitativa. Teremos, assim, uma Educação Física acolhedora, que promove reconhecimento, respeito, dignidade, afeto, alegria e empatia, além de acolher as pessoas com deficiência e fortalecer suas lutas pelo direito à acessibilidade e inclusão (Vago, 2022).

Nesse cenário escolar, é essencial que valorizemos nossos estudantes, estimulando seu protagonismo, valorizando a diversidade social (considerando as identidades individuais e coletivas e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas), e as diferenças étnicas e culturais. Indo ao encontro desse debate, torna-se cada vez mais necessário reformular os projetos político-pedagógicos das escolas, de modo que sua elaboração envolva democraticamente os discentes, familiares, profissionais da educação e agentes das comunidades, transformando esse processo para criar uma identidade inclusiva para as escolas brasileiras e buscando um ensino equitativo.

Vago (2022) aponta que devemos acolher dentro da Educação Física Escolar as culturas e saberes dos estudantes, tornando-os vivos e vivas e visíveis, criando assim uma Educação Física em que todas as vozes de todos os corpos culturais importam. Ao colocarmos em prática nas nossas aulas dentro da escola a história que está diante de nós, damos início ao rompimento e alargamento de fronteiras que podem servir como portas para o aprendizado das diversas culturas existentes, educando através delas. Assim, Vago (2022, p. 45) defende

“Uma Educação Física acolhedora que inclui todas as pessoas em posse de seus corpos marcados de tantas culturas e experiências. Uma Educação Física esteticamente insubmissa que se insurge contra a crueldade de um Brasil brutal”.

É necessário que os professores e as professoras enfrentem esse “desperdício de experiências”, pois não há mais motivos para silenciá-las, apagá-las e invisibilizá-las, visto que a riqueza cultural deste país nos mostra quem somos e como somos pessoas

singulares e sujeitos coletivos. O silenciamento dessas culturas, que se expressam em tantas manifestações corporais, será de fato a nossa aceitação do racismo e do epistemicídio nas escolas e licenciaturas (Vago, 2022).

Ao pensarmos nos sujeitos da Educação Física, devemos lembrar que são pessoas, educadores e educandos que possuem histórias de vida e identidades singulares. Dessa forma, a permanência desse componente curricular na escola é essencial para que os estudantes possam experienciar planejamentos participativos e democráticos, acessando e ressignificando os conhecimentos historicamente produzidos sobre as práticas corporais, ampliando a leitura de mundo deles e delas a partir das experiências existentes em seus corpos (Vago, 2022).

Diante de tudo que foi discutido até este momento, devemos considerar os sujeitos ao refletir sobre a Educação Física, uma vez que, de certa forma, o que os afeta, afeta também a Educação Física Escolar, pois esses foram se constituindo enquanto seres humanos atravessados pelos marcadores socioculturais de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade e idade (Vago, 2022).

Por fim, Coelho *et al.* (2022) acreditam que um professor ou professora de Educação Física que seja um intelectual transformador nas suas aulas, deve ser aquele ou aquelas que se manifesta contra as injustiças sociais e desigualdades econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas, além de ser capaz de promover a construção do conhecimento com os estudantes através da dialogicidade. Dessa forma, é fundamental reconhecer outros saberes e conhecimentos, compreendendo as manifestações da cultura corporal como objeto de estudo da área e transgredindo os princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da aptidão física, do esporte de alto nível e da psicomotricidade.

6 Considerações finais

Este memorial de formação dialogou com as premissas da Educação Física Escolar inclusiva, um campo de estudo e práticas que busca promover a participação plena

e equitativa de todos os estudantes nas aulas do componente curricular, independentemente de suas habilidades, características físicas, emocionais, sociais ou cognitivas, pois se trata de um direito fundamental dos alunos acessar e transformar os saberes historicamente produzidos pela humanidade sobre as práticas da cultura corporal.

Os fundamentos epistemológicos problematizados neste trabalho foram fundamentais para que a estudante pudesse compreender a importância da diversidade dos corpos, capacidades e habilidades no contexto educacional. Por meio de uma abordagem inclusiva, visando trabalhar a diversidade, ela passou a reconhecer que cada aluno ou aluna possui suas próprias características e potencialidades, que devem ser respeitados e respeitadas em sua singularidade. Nesse contexto, a Educação Física inclusiva analisada e defendida nessa pesquisa rompeu com os paradigmas tradicionais e estereotipados, promovendo a valorização da diversidade e desconstrução de preconceitos.

No aspecto político, é importante lembrar que houve uma desvalorização da importância das políticas públicas voltadas para a inclusão na Educação Física Escolar. A estudante, enquanto futura professora, percebe que as redes de ensino públicas precisam investir em formações críticas para os professores e professoras, além de disponibilizar recursos e estruturas adequadas para a prática inclusiva, garantindo a acessibilidade em todos os espaços educacionais. Outro ponto de extrema relevância é estimular a participação da comunidade escolar, incluindo responsáveis, estudantes e profissionais da educação, potencializando um ambiente equitativo para as aulas de todos os componentes curriculares.

Quanto aos fundamentos pedagógicos, é preciso relembrar a importância de práticas pedagógicas que considerem as necessidades e potencialidades de cada estudante. Um professor ou professora de Educação Física pode desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão, pois possui a capacidade de organizar projetos educativos que permitam a participação de todos e todas nas vivências das práticas corporais e na problematização dos saberes que atravessam danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras. Isso promove respeito, cooperação, solidariedade,

conhecimento das suas culturas, valorização da diversidade e luta pela justiça social. É relevante ressaltar que as aulas de Educação Física vão além de meros gestos técnicos e desenvolvimento da aptidão física. Ela busca criar um ambiente acolhedor, no qual todos os alunos e alunas se sintam sujeitos do processo educativo, promovendo a inclusão social e a igualdade de oportunidades.

Em síntese, é fundamental compreendermos que a Educação Física Escolar inclusiva não pode ser tratada como um componente curricular isolado, mas sim como uma área de extrema importância para um projeto político-pedagógico equitativo e de uma cultura escolar que valorize a diversidade. É um processo contínuo e desafiador, que exige o compromisso de toda a comunidade escolar, para que possamos construir uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa.

Destarte, esperamos que este memorial de formação possa contribuir para a reflexão e disseminação dos fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar inclusiva, promovendo a implementação de experiências político-pedagógicas equitativas e a garantia de direitos para todos e todas que frequentam a Educação Básica no território brasileiro.

Referências

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 69-86.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 41, n. 3, p. 277-283, 2019.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index Para a Inclusão. **Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro. Produzido pelo LAPEADE, 2011.

BRACHT, Valter. A Constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 58, p. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da Educação Física**. 3ª edição revisada e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 241-247.

BRASIL, Lei Nº13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COELHO, Márcio Cardoso *et al.* Reconectar a educação física à escola: um desafio pós-pandêmico. **Pensar a Prática**, v. 25, e72512, 2022.

CRESPO, Fernanda de Azevedo. Necessidades educacionais específicas: experiência espanhola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 02, p. 291-292, 2007.

DECRETO Nº3.321 de 30 de dezembro de 1999. Artigo 13. **Direito à Educação Plural e Democrática**.

FALKENBACH, Atos Prinz *et al.* A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 02, p. 37-53, maio/agosto de 2007.

FONSECA, Michele Pereira de Souza; BRITO, Leandro Teófilo de. Por uma perspectiva inclusiva na Educação Física Escolar. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza. **Educação Física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói: Intertexto, 2022. p. 69-83.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 32, n. 2-4, p. 11-28, 2010.

GONZÁLES, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas:** intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Produção curricular na área de Educação Física: possíveis apontamentos de uma virada epistemológica no cotidiano escolar. In: FREIRE, Elisabete dos Santos et al. **Saberes de professores e professoras de Educação Física:** docência, pesquisa e o currículo em ação. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-56.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar.** Ano VII, v. 3, p. 6-23, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social.** Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun., 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural:** inspiração e prática pedagógica. Jundiaí (SP): Paco, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras.** v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, Flávia Fernandes. Dialogando sobre educação, Educação Física e Inclusão escolar. **Revista Digital,** Buenos Aires, ano 8, nº 51, 2002.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. __. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 10, nº 2, p. 227-234, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007. p. 47-62.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra Cordeiro de. In: **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009. p. 9-21.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Ana Patrícia da; SILVA, Jeane Alves da. Inclusão e deficiência. SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra Cordeiro de. In: **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009. p. 123-144.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 5ª edição, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza. **Educação Física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói: Intertexto, 2022. p. 38-54.

ⁱ **Tamires Yoshimi Maekawa Yamamoto**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1501-7470>

Instituto Federal de São Paulo

Estudante da Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo.

Contribuição de autoria: Autora principal do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4430746568221857>

E-mail: tamires.yoshime@aluno.ifsp.edu.br

ⁱⁱ **Luan Gonçalves Jucá**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2242-2779>

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri - Campus Iguatu - CE.

Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Descomplica. Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Contribuição de autoria: Análise do texto. Reflexões sobre o material produzido. Ampliação das discussões realizadas no artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674924419106378>

E-mail: luanjucaedf@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Daniel Teixeira Maldonado**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>

Instituto Federal de São Paulo

Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas. Pós-Doutor em Educação pela USP.
Docente da Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo.
Contribuição de autoria: Orientador do trabalho.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5911977104843227>
E-mail: danielmaldonado@yahoo.com.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Luciana Canário Mendes e Soraya Mendes

Como citar este artigo (ABNT):

YAMAMOTO, Tamires Yoshimi Maekawa.; JUCÁ, Luan Gonçalves.; MALDONADO, Daniel Teixeira. Fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar inclusiva. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e10825, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10825>

Recebido em 06 de agosto de 2023.

Aceito em 06 de janeiro 2024.

Publicado em 04 de março de 2024.