

## Políticas afirmativas para a consolidação da Educação Inclusiva: interfaces com a Educação Física escolar nos Institutos Federais

### ARTIGO

Luan Gonçalves Jucá<sup>i</sup>

Secretaria de Educação de Pernambuco, Santa Maria da Boa Vista, PE, Brasil

Daniel Teixeira Maldonado<sup>ii</sup>

Instituto Federal de São Paulo, Jacareí, SP, Brasil

1

### Resumo

As políticas afirmativas são propostas criadas para equiparar as oportunidades de acesso de grupos historicamente excluídos e marginalizados aos diferentes âmbitos. Assim, buscamos analisar a atuação dos núcleos de políticas afirmativas presentes nos Institutos Federais para a consolidação da Educação Inclusiva e suas interfaces com a Educação Física escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com 11 professores de Educação Física de Institutos Federais que lecionam em turmas do Ensino Médio. O material empírico foi submetido à análise temática. Os resultados consistiram em quatro temas que evidenciaram a percepção dos docentes sobre a importância do Napne, Neabi e Nugs/Nuged para consolidação da justiça social dentro da instituição e efetivação da prática político-pedagógica na Educação Física escolar. Concluímos que esses núcleos auxiliam o trabalho docente com as temáticas de raça, gênero e deficiência, possibilitando a efetivação da inclusão de todos os estudantes no processo educativo.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Políticas Afirmativas. Educação Física. Justiça Social.

**Affirmative policies for the consolidation of Inclusive Education: interfaces with school Physical Education in Federal Institutes**

### Abstract

Affirmative policies are proposals designed to equalize access opportunities for historically excluded and marginalized groups in different areas. Thus, we sought to analyze the work of the affirmative policy centers present in the Federal Institutes for the consolidation of inclusive education and its interfaces with school physical education. This is a qualitative and descriptive field research. A semi-structured interview was conducted with 11 Physical Education teachers from Federal Institutes who teach high school classes. The empirical material was submitted to thematic analysis. The results consisted of four themes that evidenced the teachers' perception of the importance of Napne, Neabi and Nugs/Nuged for the consolidation of social justice within the educational institution and the implementation of political-pedagogical practice in Physical Education in schools. We concluded that these centers assist the teaching work with the themes of race,

gender and disability, enabling the effective inclusion of all students in the educational process.

**Keywords:** Inclusive Education. Affirmative Policies. Physical Education. Social Justice.

## 1 Introdução

2

As políticas educativas são propostas que orientam o processo de formação dos sujeitos no ambiente educacional, posicionada pelos princípios sociopolíticos e ideológicos de quem está no poder. Podem ser entendidas como um conjunto de recomendações que servem como base para estruturação de projetos políticos de curto a longo prazo, pensados para influenciar na construção de identidades críticas/acríticas e inclusivas/excludentes dos estudantes para se viver em sociedade (Torres Santomé, 2013).

Por muitos anos, as pessoas pobres, os povos indígenas, a população negra, as mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência tinham sua participação inviabilizada na escola. Essas marcas reforçam a xenofobia, o capacitismo, o patriarcado e o racismo que predominavam sobre os sistemas de ensino. A cultura da exclusão acontecia por meio de políticas que buscavam manter um sistema de hierarquização, inviabilizando o acesso aos conhecimentos àqueles que poderiam colocar em xeque esse processo de dominação (Pinheiro, 2023).

Contudo, reconhecendo a existência de uma dívida histórica com o passado de marginalização deles, estamos, aos poucos, em processo de reformulação e implementação de políticas educativas em âmbito nacional que validam a existência desses grupos que foram, e ainda são, oprimidos. Essas políticas afirmativas, como assim podem ser chamadas, visam a garantir o direito de acesso, permanência e continuação dos estudos para pessoas em desigualdade socioeconômicas, negros e negras, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência, buscando equidade de condições para uma participação efetiva de todos e todas na sociedade (Pinheiro, 2023).

Booth e Ainscow (2011) enfatizam que a implementação de políticas inclusivas deve estar direcionada para a criação de possibilidades da participação integral de todos

estudantes na escola e da conscientização do apoio à diversidade presente nesse espaço. Fonseca e Santos (2011) apontam que algumas dessas modificações podem ocorrer na reorganização dos documentos que regem as instituições de ensino, como o projeto político-pedagógico, os planejamentos dos docentes e as diretrizes que sistematizam o projeto educacional.

3

Portanto, as políticas afirmativas podem ser definidas com ações permanentes ou temporárias que propõem uma sociedade livre, justa, solidária e equitativa, buscando erradicar a pobreza, a marginalização e as desigualdades socioculturais, possibilitando a participação social dos sujeitos independentemente de origem, cor, raça, idade ou qualquer forma de discriminação (Hashizume; Alves, 2022). Surgem com uma perspectiva voltada para a erradicação de todas as possibilidades de opressão, mas podem e devem ser pensadas na perspectiva da interseccionalidade, levando em conta as desigualdades de classe social, gênero, raça e deficiência (Hashizume; Lippe, 2022).

Notamos que essas políticas educativas estão presentes nos Institutos Federais e influenciam na estruturação de ações afirmativas que valorizam os estudantes a partir de suas singularidades, construindo um espaço de diálogo em prol da justiça social e curricular. A exemplo dessas políticas, destacam-se o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), responsável pela acolhida aos educandos que possuem alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades; o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), incumbido de realizar discussões que evidenciem as lutas dos movimentos negros e indígenas, bem como o reconhecimento desses discentes no espaço educacional; e o Núcleo de Gênero e Sexualidade (Nugs) ou Núcleo de Gênero e Diversidade (Nuged), encarregados de desconstruir estereótipos e preconceitos contra populações que se identificam com diferentes identidades de gênero e/ou orientação sexual (Jucá, 2024).

Assim, torna-se necessário reconhecer os princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos que envolvem a tematização das práticas corporais para promover um ambiente inclusivo nas aulas de Educação Física, já que esse é um componente curricular muito potente no intuito de conscientizar os jovens sobre os aspectos sociais, políticos,

econômicos, históricos, biológicos e fisiológicos que atravessam danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras (Yamamoto; Jucá; Maldonado, 2024).

Isso posto, perguntamos: quais os efeitos dessas ações afirmativas para a efetivação de uma prática político-pedagógica inclusiva? Dessa forma, o objetivo deste estudo foi analisar a atuação dos núcleos de políticas afirmativas presentes nos Institutos Federais para a consolidação da Educação Inclusiva e suas interfaces com a Educação Física escolar.

4

## 2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e cunho descritivo. Esse tipo de investigação visa a compreender a realidade dos fatos por meio do contato direto entre os grupos, conhecendo a rotina e hábitos dessa população, o que possibilita um maior engajamento do pesquisador com o objeto de estudo e com o campo de pesquisa (Molina; Molina Neto, 2010). Bossle (2008) aponta que essas características exigem do pesquisador habilidades de captar as ações internas nas situações.

A pesquisa foi realizada em Institutos Federais. Essa escolha se deu por dois motivos, sendo que o primeiro está relacionado com a autonomia que a instituição tem em gerir suas políticas educacionais e o segundo, com a valorização profissional dos educadores que atuam nesse espaço, ou seja, os melhores salários, as condições de trabalho mais adequadas e o processo de formação continuada valorizado. Entendemos que esses fatores auxiliam que o docente possa ter condições favoráveis para desenvolver uma práxis pedagógica crítica e inclusiva.

Os participantes foram 11 professores de Educação Física que lecionam em turmas do Ensino Médio, sendo dois educadores de cada uma das regiões Nordeste, Norte, Sul e Sudeste e três da região Centro-Oeste. Para selecionar os docentes, foi utilizada a amostra típica intencional (Flick, 2004). O instrumento utilizado para produzir informações foi a entrevista semiestruturada, realizada de outubro de 2022 a fevereiro de 2023. Os principais eixos abordados na entrevista que possibilitaram a construção do

presente artigo foram as problematizações realizadas pelos participantes sobre gênero, raça e inclusão nas suas aulas de Educação Física escolar e o apoio que recebem do Instituto Federal para sistematizar esses debates.

5

Para seleção dos professores, foram adotados como critérios de inclusão: (a) apresentar experiência no currículo com produção bibliográfica que evidencie a inclusão em uma perspectiva crítica e (b) ser servidor público com vínculo efetivo no Instituto Federal. Como critérios de exclusão, foram utilizados: (a) não lecionar em turmas do Ensino Médio e (b) não ter experiência mínima de três anos de atuação na função.

Esta pesquisa está amparada pelas definições de análise temática definidas por Braun e Clarke (2006). Essa técnica consiste em identificar, interpretar e relatar temas em busca de padrões significativos (Souza, 2019).

Feita a análise, os resultados evidenciaram quatro temas que serão apresentados no decorrer deste estudo: Percepção dos professores e professoras de Educação Física sobre as políticas afirmativas nos Institutos Federais; Políticas afirmativas e justiça social: aproximações entre o Napne, a Educação Inclusiva e a Educação Física escolar nos Institutos Federais; Políticas afirmativas e justiça social: aproximações entre o Neabi, Educação Inclusiva e a Educação Física escolar nos Institutos Federais; e Políticas afirmativas e justiça social: incipiente de núcleos de diversidade, gênero e sexualidade para a efetivação da Educação Inclusiva nos Institutos Federais.

Para não expor o nome dos participantes, utilizamos os pseudônimos P1, P2, P3 etc. O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFSP sob o número 5.639.757.

### 3 Resultados e Discussão

Destacamos que todos os *campi* dos Institutos Federais de vinculação dos participantes da pesquisa possuem alguma política afirmativa, tais como: Napne, Neabi, Nugs e Nuged. Algumas dessas instituições possuem mais de um núcleo, enquanto outras são contempladas com apenas uma única política.

Isso posto, apresentaremos a percepção dos professores de Educação Física sobre como essas ações podem auxiliar no processo de democratização e construção de ambiente equitativo e plural nos Institutos Federais, entendendo como esse trabalho colaborativo contribui para a efetivação da prática político-pedagógica desses docentes. Em seguida, será destacado como essas políticas auxiliam no processo de inclusão dos estudantes nessa instituição federal, além das possíveis aproximações entre as políticas afirmativas e a Educação Física escolar.

### 3.1 Percepção dos professores e professoras de Educação Física sobre as políticas afirmativas nos Institutos Federais

Educadores afirmam a importância das políticas afirmativas para as populações que tiveram o conhecimento refutado por conta de suas condições socioeconômicas, classe social, cor da pele, identidade de gênero, entre outros marcadores socioculturais que condicionavam a presença das pessoas em determinados espaços. Segundo os professores, essas ações reafirmam o direito de presença de todos os estudantes na escola, como destacado nas falas de P1 e P4 do IFCE.

*Eu considero essas políticas, porque eu considero uma política educacional, Neabi – Núcleo de estudos afro-brasileira e indígena, o Napne que já é voltado para inclusão, considero isso um investimento real e um compromisso do IFCE com a diversidade. Eu não estou em nenhum núcleo porque eu não dou conta de tudo (P1).*

*Nós não tínhamos essa lei antes, o aluno não estava incluído na Educação Básica, agora ele está. Está na escola regular, não está mais nas escolas específicas. Por isso que esse estudante e essa estudante agora chegam no Ensino Médio, mas teve um bom tempo com pouquíssimos estudantes que chegavam ao Ensino Médio (P4).*

Além de assegurar que esses educandos terão suas necessidades atendidas na escola, essas políticas buscam tensionar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e reproduzidos nos sistemas de ensino, construindo a formação dos estudantes pautada na valorização de suas tradições culturais, relações sociais e estilos

de vida, tornando-os conscientes e críticos de suas ações. Hashizume e Alves (2022) inferem que o combate à desigualdade pressupõe o reconhecimento dos direitos dos indivíduos, seja sobre questões étnicas, raciais, religiosas, culturais ou sociais, tornando a escola um local de educação humanizada.

7

As autoras salientam a necessidade de desconstruir o discurso da meritocracia, o qual defende que todos tenham o mesmo tratamento para alcançar seus objetivos, desconsiderando as questões de desigualdades sociais que permeiam esses sujeitos. Defender essa proposta é apoiar o passado colonizador instaurado em solo brasileiro, demonstrando posicionamento contrário ao tratamento equitativo para pretos, mulheres, pessoas com deficiência e demais povos oprimidos, além de menosprezar práticas e políticas que visam a minimizar as exclusões sociais (Hashizume; Alves, 2022). Ademais, P4 ressalta o quanto essas políticas têm sido importantes para efetivação da educação inclusiva.

*[...] a nossa grande maioria de estudantes são de baixo poder aquisitivo, em vulnerabilidade social, temos agora para as cotas raciais. Então acho que a gente vem crescendo com essas políticas e vem trazendo essas diferenças e trazendo todas essas pessoas para dentro da nossa instituição (P4).*

Destacamos as reflexões trazidas por Anjos (2020) quando o autor discorre sobre o conceito de igualdade formal e igualdade material/real, reconhecendo a necessidade de aderirmos à segunda proposição, tendo em vista que a primeira estabelece como única função do Estado a de impedir a discriminação e a desigualdade, sem se preocupar com diminuição das discrepâncias sociais existentes, enquanto a segunda se preocupa em intensificar as ações do Estado contra toda e qualquer forma de desigualdade, intervindo com ações que reduzam as injustiças sociais e deixando de ser garantidor para passar a ser promotor da igualdade. Ou seja, não basta somente cumprir a Lei e inserir os educandos nas escolas, é necessário também criar possibilidades de permanência e construção de aprendizagens significativas para eles, fortalecendo a construção de uma sociedade mais justa, plural e equitativa.

Anjos (2020) afirma que as políticas afirmativas, mesmo que, em alguns casos, ainda insatisfatórias por falta de maior atenção dos Estados, rompem com a estrutura social e curricular machista, preconceituosa e economicamente desigual. Por esse passado de exclusão, justificam-se essas ações positivas que invertam o cenário de desequilíbrio de oportunidades existente entre os diferentes grupos sociais (Anjos, 2020; Hashizume, 2022).

Isso posto, acreditamos que as ações afirmativas desenvolvidas nos Institutos Federais se aproximam desse conceito de igualdade material e equidade o qual defendemos, atentando que os núcleos mencionados pelos docentes, tais como Napne, Neabi, Nugs e Nuged, são coletivos que se fundamentam nas políticas e se materializam nas instituições, fortalecendo propostas que atendem a todos os públicos, visando a promover a justiça social.

O educador P6, do IFRO, sinaliza que essas são iniciativas importantes e que, se bem organizadas, tendem a melhorar a qualidade da prática político-pedagógica dos professores, proporcionando que os educandos saiam marcados por toda a estrutura oferecida pelo Instituto Federal. Destacamos o excerto a seguir da fala do docente: “[...] eles agilizam muito do trabalho e dão qualidade para o trabalho. Quando você tem esse universo, esses núcleos de apoio, fica muito mais tranquilo. É muito mais coerente do ponto de vista educacional”.

Como frisado pelo educador, a organização desses núcleos é fundamental para o sucesso da proposta educativa dos Institutos Federais. Ademais, percebemos inquietações vindas dos professores sobre como essas ações se materializam. Ainda que estabelecidas na instituição, é preciso refletir se essas propostas estão alcançando os objetivos almejados.

A educadora P4 afirma que ainda há muitas relações estruturais que inviabilizam um trabalho intensificado com esses marcadores socioculturais, situações limites do campo político de financiamento e de afirmação dessas pautas.

Dessa forma, esses núcleos precisam aderir posturas críticas que fortaleçam sua importância nesses espaços, gerenciando ações educativas que argumentem a favor do

tensionamento da estrutura preconceituosa, machista, racista, colonialista e patriarcal presente na sociedade (Sousa Santos, 2022). Hashizume e Alves (2022) salientam a importância de compreender a inclusão escolar em uma perspectiva crítica e complexa que deve ser problematizada em um contexto de desigualdade social, questionando os processos de exclusão que permeiam os discursos que se afirmam imparciais, especializados e inclusivos.

Vale salientar que, mesmo alguns Institutos Federais não tendo instaurado algumas dessas políticas, vimos relatos de docentes que fazem discussões aprofundadas sobre as temáticas de gênero, sexualidade e racialidade nessas instituições. A professora P7, do IFMG, destaca que esse comprometimento mobiliza os demais professores a também incrementar em seu trabalho discussões que envolvam essas problemáticas.

*Nós só temos o Napne no nosso campus, mas a gente tem professores do movimento negro no campus que são muito atuantes. Embora a gente não tenha a portaria com essa comissão do Neabi, temos um trabalho muito interessante. Gênero também a gente tem um professor muito atuante nessa área. Vamos dizer que temos expoentes no nosso campus do movimento negro, do movimento LGBTI+, que nos impulsiona a tratar dessas questões de uma maneira com um pouco mais de profundidade. Mas eu acho que a gente ainda tem muito que avançar (P7).*

Hashizume e Lippe (2022) destacam que, para os educadores atuarem em uma perspectiva inclusiva, eles devem estar alinhados a um projeto consciente de respeito à dignidade humana, valorizando os sujeitos que fazem parte dos grupos oprimidos, como negros, transgêneros, mulheres, indígenas e pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de continuidade dessas políticas de promoção do acesso e da permanência dos educandos, gerando condições para ampliar seu desenvolvimento, autonomia e liberdade e formando estudantes com identidades críticas que se afirmem politicamente em defesa da justiça social.

Criar políticas direcionadas à comunidade acadêmica, inserida no contexto da diversidade sociocultural, étnico-racial, de gênero e pessoas com deficiência, é um posicionamento contrário às desigualdades e requer superação do preconceito e

discriminação, que dificultam o acesso e a permanência desse público nas escolas (Alves, 2020). Nesse interim, Freire (2021) destaca que, para a consolidação de uma educação libertadora, é necessário questionar se os oprimidos realmente usufruem do acesso às políticas educativas e sociais.

10

Sob essa conjuntura, percebemos, a partir dos relatos dos professores, que esses núcleos presentes nos Institutos Federais podem ser vistos como políticas afirmativas que garantem a presença de uma multiplicidade de sujeitos, saberes e culturas nessa rede de ensino. Notamos que o Napne e Neabi encontram-se em estado mais avançado de inserção e promoção de ações específicas para o público-alvo de suas políticas, enquanto o Nugs e Neged caminham em busca de uma maior emancipação.

### 3.2 Políticas afirmativas e justiça social: aproximações entre o Napne, a Educação Inclusiva e a Educação Física escolar nos Institutos Federais

Considerando que as ações afirmativas trariam mais estudantes para o Instituto Federal, surge a necessidade de criar um setor responsável pelas demandas de inclusão dentro desses espaços, surgindo assim o Napne. Esse núcleo é criado com o propósito de promover a entrada de educandos com necessidades educacionais específicas, não só com deficiência, na rede federal de educação, possibilitando condições de continuação dos estudos em todas as etapas de ensino e potencializando suas capacidades para o mundo do trabalho e convívio em sociedade, para confrontar as exclusões sociais e o padrão de normatividade estabelecido socialmente e hegemonicamente transmitido.

Considerando a importância que o Napne tem para inclusão dentro dos Institutos Federais, surge a necessidade de evidenciarmos como ocorrem as aproximações entre esse núcleo e a Educação Física escolar, pensando em como esse trabalho colaborativo pode auxiliar no processo de inclusão/exclusão dos estudantes com alguma necessidade particular que esteja presente nas aulas desse componente curricular.

De acordo com o relato dos 11 docentes entrevistados, o Napne está presente em todos os *campi* que atuam. Isso ressalta que a política está consolidada dentro dessas

instituições, todavia precisamos aprofundar essas discussões para compreendermos como essas ações se desenvolvem no cotidiano escolar e como reflete na prática político-pedagógica dos professores.

Percebemos que P4 ressalta a falta de investimento no desenvolvimento de atividades e eventos que promovam discussões sobre os temas que envolvem a inclusão, o que pode gerar dificuldades na construção de projetos de ensino que envolvam ações direcionadas à quebra de barreiras sociais para as pessoas com deficiência ou que possuem alguma necessidade específica, como evidenciado na fala do docente.

*Nós temos alguns dispositivos no próprio Napne com equipamento para tradução, máquina braile, algumas coisas. Mas eu acho que ainda não é, é preciso mais, diria que ainda é preciso fortalecer melhor essa política, como exatamente nós estamos considerando aqui esse conceito ampliado de inclusão (P4).*

Outra questão observada foi o número reduzido de estudantes com deficiência que estão chegando a algumas dessas instituições. Vimos que possíveis justificativas estão relacionadas à complexidade do processo seletivo, à localização da instituição e também à dificuldade de permanência dos educandos por falta de acessibilidade. Destacamos as falas das professoras P7 e P10, do IFMG e do IFRO, sobre suas inquietações referentes a essas situações.

*No IFMG, temos poucos estudantes com deficiências. Durante esses seis anos que eu estou lá, foram poucos estudantes que eu tive. Inclusive essa é uma crítica que eu faço, eu acho que tem a ver até com processo seletivo do campus, que é muito concorrido. Tem a ver também com o campus ser em um lugar muito íngreme, ele tem muito morros, muita escadaria, é meio inóspito (P7).*

*Temos alunos sim, que tem níveis de autismo, uma deficiência cognitiva, mas não tive nenhum aluno cego, nem um aluno cadeirante, um aluno surdo eu nunca tive, isso nos quase seis anos de Instituto Federal. Aqui tem graduação de [...] e tinha aluno deficiente auditivo no Superior, mas que não deu conta de ficar por conta da falta de acessibilidade. Então essa é uma briga que eu tenho e falo nosso campus não é acessível, precisamos de acessibilidade (P10).*

Destacamos questões específicas trazidas pelos docentes para mostrar que alguns ajustes devem ser realizados para melhorar essas ações, considerando que o

processo inclusivo precisa ser constantemente analisado. Hashizume e Alves (2022) afirmam que a inclusão ainda é tratada com um discurso assistencialista e capacitista, por isso não adianta somente pensar nas particularidades dos estudantes, mas é preciso discuti-las como técnicas de governo universais para a população. Assim, essas análises precisam ser pensadas nas relações que acontecem na sala de aula, nas práticas escolares e nas políticas educacionais.

Mantoan (2015) destaca algumas ações centradas no projeto político-pedagógico escolar que podem ser pensadas para melhorar a qualidade do ensino nas escolas que favoreçam a inclusão, como analisar os pontos positivos que o trabalho tem alcançado e os negativos que precisam ser repensados, definir prioridades de atuação e objetivos, propor ações a serem desenvolvidas e metas a serem cumpridas e designar responsáveis para coordenar essas propostas. Esses objetivos precisam ser estabelecidos considerando as experiências, os saberes e os fazeres dos educandos.

Apesar de alguns impasses ainda presentes nas instituições, em um contexto geral, os docentes destacam as contribuições que o Napne tem trazido para os Institutos Federais, bem como o suporte que tem dado à efetivação do trabalho com a diversidade e as singularidades presentes nos estudantes. Destacamos o relato de P3 e P5, do IFSP e do IFSUL, com algumas dessas questões.

*O Napne eu noto que ele tem se estruturado no campus, cada vez mais atuante. Acaba tendo uma limitação que é o fato de que ele acaba atuando para quem se autodeclara pessoa com deficiência e às vezes a gente tem caso que a pessoa não se declara, mas talvez fosse interessante que tivesse uma atenção do Napne. Mas o Napne está sempre intervindo nas reuniões de curso, chamando atenção, compreendendo quais são as dificuldades dos alunos que são público-alvo desse núcleo (P3).*

*Nós temos no campus um Napne bem forte e um Neabi nem tão forte, recém se constituindo. Acho que a instituição faz um trabalho bacana de mapeamento, de contato com as famílias, de nos dar o retorno, de solicitar algumas coisas, de propor. Eu fiz uma formação para uns alunos com baixa visão, teve uma outra oficina para deficiente auditivo, trabalhei com um projeto de extensão com deficientes auditivos (P5).*

Evidenciamos um trabalho importante que busca aproximar estudante, família e instituição para o diálogo em benefício da inclusão. Destacamos também a preocupação do Napne em oferecer cursos e formações para os professores e profissionais que trabalham em contato com os estudantes, auxiliando no trato pedagógico com suas necessidades específicas e nos conhecimentos relacionados a algumas características das diferentes deficiências, transtornos ou altas habilidades.

Percebemos que o Napne desenvolve ações que se aproximam da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) presente nas escolas da Educação Básica. Consideramos que essas propostas são importantes para permanência e construção de aprendizagem dos estudantes público-alvo de suas políticas. Por conseguinte, indicamos a necessidade de alinhamento, tendo em vista que a maioria dos estudantes matriculados na rede federal são egressos de escolas municipais. Concebemos que o AEE prepara o espaço para a chegada do educando à rede de ensino e o acompanha durante todo seu percurso formativo na Educação Básica, enquanto o Napne garante o processo de formação continuada crítica e aprofunda as discussões na busca de formar sujeitos conscientes dos seus direitos em sociedade.

Nessa perspectiva, as políticas e as ações afirmativas são elementos importantes para a garantia dos direitos equânimes dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, construindo um movimento de aceitação social e reconhecimento da população sobre a existência de um processo histórico de exclusão e discriminação que impedia uma participação efetiva desses sujeitos na sociedade (Alves, 2022; Hashizume, 2022; Hashizume; Hashizume; Lippe, 2022).

Em suas aproximações com a Educação Física escolar, o Napne pode estabelecer momentos com diálogos e reflexões sobre os processos de exclusão que existiram e ainda se fazem presentes na sociedade, rompendo a ideia de padrão corporal específico para a execução de determinadas práticas corporais, bem como garantindo a possibilidade de participação desses estudantes em diferentes manifestações corporais e culturais nessa instituição. É necessário pensar em parcerias que possibilitem organizar o planejamento de ensino individualizado que atenda aos anseios de todos os estudantes público-alvo da

Educação Especial nas aulas de Educação Física, além de construir um ambiente colaborativo que envolva os educandos com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

### 3.3 Políticas afirmativas e justiça social: aproximações entre o Neabi, Educação Inclusiva e a Educação Física escolar nos Institutos Federais

14

Tratar da educação para as relações étnico-raciais é colocar em evidência o passado escravocrata do país, o qual ainda hoje é marcado pelo racismo estrutural que permeia as instituições de ensino. O reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena precisa ser analisado em uma perspectiva crítica das condições oferecidas para reparação histórica das injustiças e dos questionamentos dos privilégios das classes dominantes. Inviabilizar a educação para a população negra e povos indígenas fez parte do plano de dominação que visava a subalternizar essas pessoas e diminuir as possibilidades de resistência, distanciando-os do acesso aos conhecimentos e inviabilizando a emancipação e a ação política desses povos (Martins; Souza, 2021).

Gomes, Silva e Brito (2021) acrescentam que uma das estratégias de combate ao racismo é a luta por uma educação democrática, sendo uma das principais reivindicações do movimento negro do passado e presente, já que as crianças e os jovens eram excluídos das escolas e seu acesso impugnado. Nessa conjuntura, quando lhes era possibilitado o ensino, existia uma discrepância entre as formas de tratamento às quais eram submetidos em relação aos brancos e ricos.

A entrada de sujeitos historicamente tratados como desiguais no Ensino Superior e em concursos públicos por meio das cotas raciais, a inserção dos conteúdos da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e também o estabelecimento de seus direitos no Estatuto da Igualdade Racial têm possibilitado a ampliação e a emancipação dos conhecimentos da população negra em suas diferentes facetas sociais, culturais e políticas (Gomes; Silva; Brito, 2021).

Considerando a necessidade de reverter o quadro de marginalização desses povos, surgiram as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 com a obrigatoriedade do trabalho com os conhecimentos étnico e identitários do movimento negro e indígena nas redes de ensino (Hashizume, 2022). Essas leis alicerçam a criação do Neabi com o propósito de tratar os saberes culturais, econômicos e sociais desses povos (Alves, 2020a; Martins; Souza, 2021). Assim, o Neabi se constitui como espaço formativo de resistência e luta contra a discriminação e o racismo (Coutinho; Oliveira; Arruda, 2023).

Destarte, compreendemos que as ações do Neabi nos Institutos Federais estão direcionadas ao processo de capacitação dos educadores para o contato com os conhecimentos de matriz indígena e africana, gerando reflexões a partir deles. Visa também a implementar ações que envolvam ensino, pesquisa e extensão, alinhados às políticas de ações afirmativas existentes, além de rever os materiais bibliográficos para não propagação do discurso colonizador e discriminatório dos saberes étnico-raciais.

Dessa forma, compreendida a importante função que essa política afirmativa possui para a rede federal de ensino, analisaremos como esses núcleos têm se refletido na prática e suas aproximações com os docentes da Educação Física. Entre os 11 professores entrevistados, sete afirmaram a existência do Neabi em sua instituição. As ausências foram percebidas em dois *campi* da região Norte, um no Sudeste e outro no Centro-Oeste.

Em relação aos relatos dos educadores do presente estudo, identificamos que alguns deles são membros do Neabi e relatam estarem politicamente envolvidos com as ações que são desenvolvidas dentro e fora da instituição. A educadora P8, do IFMS, afirma que, mesmo antes de assumir a coordenação do núcleo, já desenvolvia ações que problematizavam os conhecimentos de matrizes indígenas e africanas na sua prática político-pedagógica. Destacamos o excerto com algumas propostas realizadas.

*Só que no Neabi a gente também faz cursos, coordenamos as bancas de heteroidentificação, que teve agora no final do ano. A gente se reúne para estudar e essa é uma dificuldade nossa que o tempo acaba ficando pequeno. Nós realizamos campanhas para as pessoas em situação de vulnerabilidade social, temos aldeias aqui e estamos sempre colaborando. Temos levado o pessoal da aldeia para o campus, para as ações, temos levado os estudantes para lá (P8).*

Promover a integração entre escola e comunidade amplia a leitura de mundo dos estudantes sobre os conhecimentos e as práticas historicamente produzidas pelos povos indígenas e desconstrói discursos de inferiorização da cultura deles. Hashizume (2022) afirma que existe um estereótipo repassado sobre a população indígena durante a infância e que, na maioria das vezes, permanece para o resto da vida, gerando visões distorcidas que podem reproduzir olhares preconceituosos sobre a cultura, os costumes e os comportamentos dessa população.

Nesse sentido, surge a necessidade dos profissionais da educação e docentes atuarem como agentes transformadores, podendo fazer com que os estudantes se conscientizem sobre as narrativas de inferiorização empregada a tudo que está direcionada aos povos oprimidos (Freire, 2021). A efetivação desses conhecimentos nos currículos de ensino e no planejamento docente promove a autoestima e a representatividade social dos educandos dessas comunidades que estão presentes na rede de ensino.

Aprofundando as discussões, percebemos, a partir do discurso de P3, do IFSP, que o professor reforça a importância desse núcleo para as discussões sobre o racismo e destaca que, no seu *campus* de atuação, existe um maior direcionamento e aprofundamento nas discussões e práticas do Neabi relacionadas ao movimento afro-brasileiro. Destacamos o excerto a seguir.

*O campus tem seis servidores no Neabi, docentes e não docentes. Todo mundo fala que é um campus privilegiado nesse sentido, porque em outros você tem um membro no Neabi e vive muito perrengue. Às vezes o racismo rola solto e é difícil se colocar, fazer os tensionamentos necessários quando se está sozinho. No nosso campus isso é bem forte, estamos bem representados. Apenas a gente vê um desequilíbrio, eu acho que isso é geral, um movimento negro muito mais articulado nesses âmbitos de instituições de ensino do que dos movimentos indígenas. Então, as questões referentes à população e as culturas africanas e afro-brasileiras acabam sendo mais contempladas que as questões indígenas (P3).*

Considerando que a política de valorização dos conhecimentos da cultura afro-brasileira está há mais tempo nos currículos escolares e que muitos dos profissionais são pesquisadores e defendem com maior efetividade os movimentos antirracistas, esse

direcionamento pode ser comum dentro das instituições de ensino. Todavia, é necessário estar atento para que as discussões sobre os povos originários também apareçam com notoriedade nos discursos e nas práticas dessa política afirmativa.

Apesar dessas dificuldades que, por ventura, possam ser enfrentadas no cotidiano escolar, notoriamente é necessário pensar em ações para superá-las, haja vista a necessidade de permanência dessa política de inclusão social nos Institutos Federais. Como possibilidade de sistematização do Neabi na rede de ensino, Coutinho, Oliveira e Arruda (2023) destacam que as ações realizadas pelo núcleo podem ser amparadas pelas quatro dimensões: político-institucional, político-epistemológica, político-identitária e político-pedagógica. As autoras e o autor mencionam que a relação entre essas dimensões possibilita a construção de espaços educativos com princípios diversos, democráticos, equitativos e politicamente pautados na superação das injustiças sociais.

Destacamos que o Neabi possa ser pensado como uma política de Estado para que se faça presente em todas as redes de ensino, com núcleos dentro das escolas e profissionais capacitados para desenvolver ações permanentes e não pontuais, como muitas vezes acontece no Dia dos Povos Indígenas ou da Consciência Negra. Gomes (2021) enfatiza que é preciso descolonizar os currículos escolares, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, para que se possa desconstruir o discurso colonizador que se propaga nos livros acadêmicos, nas práticas dos educadores e se inserem nas mentes dos jovens, permanecendo um ciclo de exclusão dessa população.

Na interface entre Neabi e a Educação Física escolar, é possível salientar que o núcleo estabeleça ações que possibilitem organizar projetos educativos que tencionem o currículo escolar da área, visualizando como as discussões sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena podem ser efetivadas na prática pedagógica dos professores do componente curricular. É necessário dialogar com os educadores sobre como danças, lutas, jogos, brincadeiras, esportes e ginásticas podem problematizar as questões étnico-raciais, pensando a promoção da justiça social na escola.

## 3.4 Políticas afirmativas e justiça social: incipiência de núcleos de diversidade, gênero e sexualidade para a efetivação da Educação Inclusiva nos Institutos Federais

18

Em relação às políticas afirmativas que envolvem questões de gênero, sexualidade e diversidade nos Institutos Federais, identificamos que somente três instituições possuem a portaria que contempla esses núcleos. Notoriamente, essas são discussões recorrentes e precisam estar presentes nos projetos escolares, considerando que muitos dos estudantes estão em fase de reconhecimento da sua identidade na condição de sujeitos sociais. Hashizume (2022) afirma que, em alguns casos, tenta-se evitar essas discussões por conta de questões religiosas, ideológicas ou políticas.

Todavia, há a necessidade de desconstruir as visões equivocadas que existem sobre as diferenças e as desigualdades de gênero, que visam a consolidar determinados padrões de comportamentos para se viver em sociedade. Para se constituir um espaço não sexista com cidadãos que respeitem a diversidade e valorizem a pluralidade cultural, é necessário que as desconstruções dos conhecimentos hegemônicos sejam feitas nos primeiros contatos dos educandos com a escola.

Vale ressaltar que as questões de gênero estão imersas em todos os conteúdos dos currículos escolares, na prática político-pedagógica dos professores e nas relações interpessoais entre os estudantes. Conhecer sobre essa temática possibilita pensar em formas de relacionamento entre os pares, educando/educando, educando/professor, professor/professor, que estarão em contato frequente na escola, buscando meios de ampliar o respeito à integridade da pessoa humana em toda sua diversidade.

Como já salientamos, são poucos os núcleos efetivados nos Institutos, entretanto percebemos que o trabalho acontece de forma individualizada por parte de alguns educadores, como destacado nos relatos de P6 e P10 do IFRO.

*A gente não tem o Neabi nem o Nugs. Mas assim, o Nugs de gênero e sexualidade a gente não tem, mas a gente organizou no ano passado o primeiro Seminário Amazônico de GÊNERO. Então não tem o núcleo, mas existem ações nesse sentido e eu sempre participo delas (P6).*

*Eu sempre faço parte dessa comissão, como eu te falei dessa agora que é uma comissão nova que é a comissão da diversidade. Surgiu da necessidade de se falar desses temas, negro, indígena, o LGBT, o deficiente, entender a diversidade. Com base nisso, se fez essa comissão (P10).*

19

Sob essa conjuntura, Prado e Ribeiro (2010) destacam a existência de desafios em aproximar as questões de gênero e sexualidade do contexto escolar, enfatizando que, por meio das práticas corporais nas aulas de Educação Física, podemos pensar as relações dos corpos para além de suas *performances*, saúde e beleza, buscando desconstruir ideias binárias que normatizam a existência de padrões.

Destacamos alguns avanços, mesmo que ainda tímidos e insuficientes em relação aos trabalhos com as questões de gênero e sexualidade. Mesmo assim, essas ações precisam ser reconhecidas para que possam ser ampliadas e efetivadas por meio de políticas afirmativas, como é a proposta do Nugs e do Nuged.

Nogueira, Cavalcanti e Cavalcante (2021) salientam que os núcleos supracitados são espaços de representação social com objetivo de promover a formação humana integral, democrática e inclusiva, desvelando episódios de violência e ameaça contra mulheres e pessoas que compõem a comunidade LGBTQIAPN+ em relação à sua liberdade de expressão e direito à vida.

Esses núcleos tensionam a sociedade patriarcal, sexista, conservadora e heteronormativa, que poda o direito das mulheres e das pessoas que se posicionam contrariamente aos padrões biológicos estabelecidos pela sociedade. Assim, a formação desses coletivos é proposta de enfrentamento de violência, opressão, evasão escolar, entre outros problemas que possam ocorrer dentro dos Institutos Federais (Nogueira; Cavalcante; Cavalcante, 2021).

É importante salientar que, em comparação com os demais núcleos já discutidos, esse é o que mais possibilita uma aproximação direta com a Educação Física, haja vista que todas as discussões partem do princípio da corporeidade. Nesse sentido, é possível consolidar ações que promovam a equidade de gênero em âmbito geral e garantir um acesso universal a todos os sujeitos nas práticas corporais dentro e fora do contexto

escolar, rompendo estereótipos e a visão sexista sobre algumas manifestações da cultura corporal.

Consideramos que todos os núcleos discutidos nesse estudo têm papel fundamental para inclusão escolar e social dos estudantes. Essas políticas enriquecem os currículos escolares e possibilitam que a diversidade esteja presente nos Institutos Federais e nas práticas político-pedagógicas dos educadores que neles estão, inclusive aqueles da área de Educação Física.

20

## 4 Considerações finais

Evidenciamos que os Institutos Federais possuem um conjunto de políticas afirmativas as quais possibilitam que sujeitos de grupos sociais excluídos e discriminados consigam acessar e se manter na instituição de ensino. Apresentamos núcleos específicos nessas instituições para auxiliar o trabalho docente com as temáticas de raça, deficiência e gênero.

Descrevemos que o Napne se consolida como principal política de ação afirmativa presente nos Institutos Federais investigados, o Neabi vem se consolidando com fortes discussões e ações com o movimento negro e se fortalecendo quanto às causas indígenas e, por fim, o Nugs e o Nuged tentam angariar mais espaço para se constituírem como ações contundentes. Sob essa conjuntura, identificamos que esses núcleos lutam para promover justiça curricular dentro dessa instituição de ensino, colocando em evidência os conhecimentos e a representação de negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência.

Dessa forma, assim como o Napne tem o AEE como uma possível extensão na rede municipal e estadual de educação, necessitamos da implementação de núcleos que tensionem com efetividade os conhecimentos de matriz indígena e africana e as questões de gênero e sexualidade no ciclo inicial da formação de crianças e jovens, sendo uma possível ação que reverbera em práticas político-pedagógicas inclusivas e críticas nas

aulas de Educação Física escolar, na perspectiva de construir uma estrutura social equitativa.

Por fim, é importante que existam ações coletivas entre os núcleos em parceria com a Educação Física escolar, possibilitando uma discussão ampliada sobre o entendimento de inclusão e propiciando que todos os indivíduos, que por algum motivo tenham sua participação inviabilizada nas aulas do componente curricular ou na sociedade, construam um coletivo forte para lutar por melhores condições de existência nesses espaços.

21

## Referências

ALVES, Alcilene. Atuação e possibilidades para o Neabi do IFAC-Campus Rio Branco. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 3, n. 2, p. 03-18, 2020a. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3254>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ALVES, Hellen Cristina de Oliveira. **Para além das cotas**: política de Inclusão e diversidade e reflexões sobre a atuação do NAPNE e NEABI no IFPI. São Paulo: Editora Dialética, 2020.

ANJOS, Roberto Corrêa dos. Políticas afirmativas: igualdade formal e material. **Ciência Atual**–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José, v. 16, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafj/article/view/509>. Acesso em: 25 nov. 2023.

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: LAPEADE, 2011.

BOSSLE, Fabiano. **O “eu do nós”**: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 26 jun. 2023.

COUTINHO, Gabriela dos Santos; OLIVEIRA, Talita de; ARRUDA, Dyego de Oliveira. Insubordinações críticas da intelectualidade negra brasileira: um olhar a partir da atuação do NEABI/CPII. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41586, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bj8GtbbYjPhXdvVSgYPW7tr/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

22

FONSECA, Michele Pereira de Souza; SANTOS, Mônica Pereira dos. Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: analisando as ementas. **Movimento**, v. 17, n. 01, p. 95-116, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115319264006.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/673373992012.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-14, e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjchnPBGKhJw/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. Etnia, Gênero, Deficiência: Interseccionalidades Para Se Pensar Ações Afirmativas. In: HASHIZUME, Cristina Miyuki; LIPPE, Eliza Maria Oliveira. **Políticas Afirmativas**: Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2022.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, p. 202257203, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMDTyHstDmRTxJs/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; LIPPE, Eliza Maria Oliveira. **Políticas Afirmativas**: Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2022.

JUCÁ, Luan Gonçalves. **A inclusão como um ato político**: um olhar ampliado e interseccional da práxis dos(as) professores(as) de Educação Física no Ensino Médio Integrado. 2024. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade

Federal do Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2024. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000042/00004202.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

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

MARTINS, Luci Helena Silva; SOUZA, Valesca Rodrigues de. O NEABI e a educação para as relações étnico-raciais. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1983>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreusburg. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. (org.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 09-36.

NOGUEIRA, Natasha Mendonça; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Mapeamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Profissional e Tecnológica: as políticas de diálogos inclusão nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. e13518-e13518, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13518>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRADO, Wagner Matias de; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/67fac878-5add-4be3-aa3e-5d85edc01676>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **O Fim do Império Cognitivo**: a Afirmação das Epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Curriculum escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

YAMAMOTO, Tamires; MAEKAWA, Yoshimi; JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira. Fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar inclusiva. **Rev. Pemo**, v. 6, e10825, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10825/10753>. Acesso em: 08 jan. 2025.

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

Secretaria de Educação de Pernambuco

Licenciado em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri – Campus Iguatu – CE. Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Descomplica. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Contribuição de autoria: Escrita. 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](mailto:luanjucaedf@gmail.com)

<sup>ii</sup> **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: [danielmtmaldonado@yahoo.com.br](mailto:danielmtmaldonado@yahoo.com.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialistas ad hoc:** Pauline Iglesias Vargas e Celma Regina Borghi Rodriguero.

**Como citar este artigo (ABNT):**

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira. Políticas afirmativas para a consolidação da Educação Inclusiva: interfaces com a Educação Física escolar nos Institutos Federais. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15116, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15116>

Recebido em 07 de março de 2025.

Aceito em 07 de maio de 2025.

Publicado em 11 de agosto de 2025.