REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

# PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR MEIO DA ATIVIDADE FÍSICA

# PERSPECTIVES AND CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION THROUGH PHYSICAL ACTIVITY

# PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

**Rodrigo Rios Faria de Oliveira**
Doutor em Ciências da Linguagem. Universidade do Vale do Sapucaí – Brasil
E-mail: rodrigorios.adv@gmail.com

**José Dias da Silva Neto**
Doutor em Cirurgia Translacional. Universidade do Vale do Sapucai - Brasil
E-mail: jdendod@univas.edu.br

**Juarez Luiz Abrão**
Doutorando em Educação, Conhecimento e Sociedade. Universidade do Vale do Sapucaí – Brasil
E-mail: JuarezAbrao@univas.edu.br

## Resumo

A atividade física, inserida no contexto da Educação Física escolar, constitui-se em um dos instrumentos mais potentes para a promoção da educação inclusiva, uma vez que possibilita experiências corporais que transcendem a dimensão biológica e se articulam com aspectos sociais, culturais e políticos da formação humana. A relevância dessa prática pedagógica reside na capacidade de favorecer a participação equitativa de estudantes com deficiência, ampliando oportunidades de aprendizagem e convivência em ambientes comuns. Do ponto de vista teórico, a análise fundamenta-se em referenciais críticos e dialéticos, que compreendem a inclusão como processo histórico e social, não restrito à adaptação funcional, mas vinculado à transformação das estruturas escolares e curriculares. Nesse sentido, a atividade física é concebida como prática social que pode contribuir para a desconstrução de paradigmas excludentes e para a valorização da diversidade como elemento constitutivo da educação. Contudo, a efetivação da inclusão por meio da atividade física enfrenta desafios contemporâneos, como a insuficiente formação docente, a escassez de políticas públicas específicas e a permanência de concepções biomédicas sobre a deficiência. A superação desses obstáculos exige uma abordagem pedagógica crítica, capaz de articular teoria e prática em prol da equidade educacional. Assim, este artigo evidencia a necessidade de políticas institucionais e de formação continuada que assegurem a participação plena de

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

todos os sujeitos no espaço escolar, reafirmando a atividade física como eixo estruturante da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Atividade física; Educação Física escolar; Deficiência; Políticas públicas.

**Abstract**

Physical activity, within the context of school Physical Education, stands out as one of the most powerful instruments for promoting inclusive education, as it enables bodily experiences that transcend the biological dimension and connect with social, cultural, and political aspects of human development. The relevance of this pedagogical practice lies in its ability to foster equitable participation of students with disabilities, expanding opportunities for learning and coexistence in common environments. From a theoretical perspective, the analysis is grounded in critical and dialectical frameworks, which understand inclusion as a historical and social process, not limited to functional adaptation but linked to the transformation of school and curricular structures. In this sense, physical activity is conceived as a social practice that can contribute to the deconstruction of exclusionary paradigms and to the appreciation of diversity as a constitutive element of education. Nevertheless, the implementation of inclusion through physical activity faces contemporary challenges, such as insufficient teacher training, scarcity of specific public policies, and the persistence of biomedical conceptions of disability. Overcoming these obstacles requires a critical pedagogical approach capable of articulating theory and practice in favor of educational equity. Thus, this article highlights the need for institutional policies and continuous training that ensure the full participation of all subjects in the school environment, reaffirming physical activity as a structuring axis of inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education; Physical activity; School Physical Education; Disability; Public policies.

**Resumen**

La actividad física, inserta en el contexto de la Educación Física escolar, constituye uno de los instrumentos más potentes para la promoción de la educación inclusiva, ya que posibilita experiencias corporales que trascienden la dimensión biológica y se articulan con aspectos sociales, culturales y políticos de la formación humana. La relevancia de esta práctica pedagógica reside en su capacidad de favorecer la participación equitativa de estudiantes con discapacidad, ampliando oportunidades de aprendizaje y convivencia en entornos comunes. Desde el punto de vista teórico, el análisis se fundamenta en referentes críticos y dialécticos, que comprenden la inclusión como un proceso histórico y social, no limitado a la adaptación funcional, sino vinculado a la transformación de las estructuras escolares y curriculares. En este sentido, la actividad física se concibe como práctica social que puede contribuir a la deconstrucción de paradigmas excluyentes y a la valorización de la diversidad como elemento constitutivo de la educación. Sin embargo, la efectivación de la inclusión mediante la actividad física enfrenta

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

desafíos contemporáneos, como la insuficiente formación docente, la escasez de políticas públicas específicas y la persistencia de concepciones biomédicas sobre la discapacidad. La superación de estos obstáculos exige un enfoque pedagógico crítico, capaz de articular teoría y práctica en favor de la equidad educativa. Así, este artículo evidencia la necesidad de políticas institucionales y de formación continua que aseguren la participación plena de todos los sujetos en el espacio escolar, reafirmando la actividad física como eje estructurante de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Actividad física; Educación Física escolar; Discapacidad; Políticas públicas.

## Introdução

A educação inclusiva configura-se como eixo estruturante da democratização do ensino, ao garantir que todos os sujeitos tenham acesso à aprendizagem em ambientes comuns, independentemente de suas singularidades. Mais do que assegurar a presença física de estudantes com deficiência nas escolas regulares, trata-se de promover uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e curriculares, de modo a assegurar equidade, participação plena e reconhecimento da diversidade como valor educativo.

Nesse cenário, a atividade física, especialmente no âmbito da Educação Física escolar, assume papel estratégico. Ao proporcionar experiências corporais que mobilizam dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais, cria oportunidades de convivência e de valorização das diferenças, favorecendo a construção de vínculos e o fortalecimento da cidadania. A Educação Física, quando orientada por princípios inclusivos, torna-se espaço de desconstrução de paradigmas excludentes e de afirmação das potencialidades individuais, contribuindo para uma escola mais justa e democrática.

Do ponto de vista teórico, a inclusão educacional deve ser compreendida como processo histórico e social, vinculado à luta por direitos e à consolidação de práticas que superem a lógica da normalização. A deficiência, nesse sentido, não pode ser reduzida a um atributo individual, mas entendida como fenômeno que emerge das interações sociais e das barreiras impostas pela sociedade. A atividade física, ao promover interações significativas, amplia a percepção de pertencimento e fortalece a noção de cidadania, reafirmando seu papel como instrumento de transformação social.

Contudo, a efetivação da inclusão por meio da atividade física enfrenta desafios contemporâneos. Entre eles, destacam-se a insuficiente formação docente para lidar com a diversidade, a escassez de políticas públicas consistentes e a persistência de concepções biomédicas que reduzem o sujeito à sua limitação funcional. Superar tais obstáculos exige uma abordagem pedagógica crítica, capaz de articular teoria e prática em prol da equidade educacional. Nesse horizonte, a atividade física inclusiva deve ser compreendida como eixo estruturante da escola

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

contemporânea, reafirmando o compromisso com a justiça social e com a democratização do ensino.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa de natureza teórico-crítica. Essa opção justifica-se pela intenção de analisar, de forma interpretativa e reflexiva, a produção acadêmica e normativa sobre educação inclusiva e atividade física, sem a pretensão de exaustividade ou de aplicação de protocolos rígidos de seleção, como ocorre em revisões sistemáticas. A abordagem narrativa permite articular diferentes referenciais teóricos, enfatizando a dimensão histórica, social e política da inclusão, em consonância com a perspectiva crítico-dialética adotada.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar criticamente o papel da atividade física na promoção da educação inclusiva no contexto escolar, considerando seus fundamentos teóricos, normativos e pedagógicos.

## Bases legais da educação inclusiva e da Educação Física adaptada

A consolidação da educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro não se limita a um conjunto disperso de normas, mas se estrutura como um verdadeiro sistema normativo orientado por princípios constitucionais, compromissos internacionais e legislações infraconstitucionais que, em conjunto, redefinem o papel da escola, do Estado e da sociedade frente à diversidade humana. Nesse contexto, a Educação Física adaptada emerge não como uma área periférica, mas como um campo estratégico de materialização concreta do direito à educação inclusiva, especialmente no que tange à promoção da equidade, da participação e da dignidade da pessoa com deficiência.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugura esse paradigma ao estabelecer, no art. 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Trata-se de uma formulação que rompe com perspectivas assistencialistas e afirma a educação como direito subjetivo público, vinculando o Estado à sua efetivação. Ademais, o art. 206 consagra princípios estruturantes do ensino, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) e a gestão democrática (inciso VI), os quais são essenciais para a compreensão da inclusão como processo contínuo e relacional, e não apenas como acesso formal (Saviani, 2013, p. 45).

De modo ainda mais específico, o art. 208, inciso III, determina o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Essa previsão constitucional inaugura a superação do modelo segregacionista, ao priorizar a inclusão em ambientes comuns de aprendizagem, embora ainda utilize terminologia hoje considerada inadequada, o que evidencia o caráter histórico-evolutivo das normas (Mantoan, 2003, p. 27). Nesse sentido, a Educação Física adaptada se

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

insere como instrumento pedagógico capaz de concretizar o princípio da igualdade material, ao adaptar conteúdos, métodos e avaliações às necessidades específicas dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofunda esse comando constitucional ao tratar da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. O art. 58 estabelece que a educação especial deve ser oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996). Tal diretriz reforça a lógica inclusiva e desloca o foco da deficiência para as barreiras existentes no ambiente educacional, aproximando-se do modelo social da deficiência (Diniz, 2007, p. 64).

No campo específico da Educação Física, essa orientação implica a revisão crítica de práticas historicamente excludentes, muitas vezes pautadas em padrões normativos de desempenho corporal. Como destaca Bracht (1999, p. 112), a Educação Física escolar tradicionalmente privilegiou corpos considerados "aptos", marginalizando aqueles que não se enquadravam nos critérios de rendimento. A perspectiva inclusiva, por sua vez, exige a ressignificação do movimento humano como linguagem e direito, e não como mera performance.

A incorporação de tratados internacionais ao ordenamento jurídico brasileiro representa outro marco decisivo. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 e incorporada ao Brasil com status de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009), estabelece no art. 24 o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis, vedando a exclusão do sistema educacional sob alegação de deficiência (Brasil, 2009). A Convenção introduz uma mudança paradigmática ao reconhecer a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, deslocando o foco da limitação individual para a responsabilidade coletiva (Piovesan, 2012, p. 89).

Esse entendimento tem implicações diretas para a Educação Física adaptada, uma vez que exige a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas que dificultam a participação plena dos estudantes. Assim, adaptar não significa simplificar ou reduzir conteúdos, mas criar condições para que todos possam participar de forma significativa, respeitando suas singularidades (Cidade; Freitas, 2002, p. 38).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida e sistematiza esses avanços. O art. 27 afirma que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida (Brasil, 2015). Além disso, o art. 28 detalha deveres do poder público, incluindo a oferta de profissionais de apoio, adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

A noção de “adaptação razoável”, central na LBI, é particularmente relevante para a Educação Física, pois legitima a flexibilização de regras, materiais e estratégias pedagógicas como condição para a equidade. Como observa Sassaki (2010, p. 73), a inclusão não se realiza pela homogeneização, mas pela valorização das diferenças, o que exige uma postura ativa do educador na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Portanto, as bases legais da educação inclusiva no Brasil configuram um arcabouço normativo robusto, que vai além da garantia formal de acesso à escola e impõe a transformação das práticas pedagógicas. Nesse cenário, a Educação Física adaptada assume papel central, ao possibilitar experiências corporais inclusivas que promovem não apenas o desenvolvimento físico, mas também a autonomia, a socialização e a construção da identidade dos sujeitos. A efetividade desse conjunto normativo, contudo, depende da articulação entre legislação, formação docente e compromisso ético-político com a inclusão.

## Fundamentação Teórica

A perspectiva inclusiva na Educação Física deve ser compreendida à luz da pedagogia crítico-dialética, que busca superar práticas excludentes e promover a participação plena dos sujeitos. Kosik (2011, p. 45) enfatiza que a dialética do concreto permite compreender a realidade educacional como processo histórico e social, em que a deficiência não pode ser reduzida a uma condição meramente biológica, mas deve ser interpretada como fenômeno socialmente construído. Nesse sentido, a Educação Física, ao assumir uma postura crítica, torna-se espaço privilegiado para a desconstrução de paradigmas excludentes e para a valorização da diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica ((Simões et al., 2018, p.12).

Segundo Lins et al. (2019, p. 7), a atividade física desempenha papel fundamental na socialização de alunos com deficiência, permitindo que experiências corporais sejam vivenciadas em igualdade de condições. Essa perspectiva amplia a compreensão da Educação Física como prática social, que não se restringe ao desenvolvimento motor, mas se articula com dimensões cognitivas, afetivas e culturais, favorecendo a construção de vínculos e o fortalecimento da cidadania.

A literatura especializada aponta que a inclusão não se limita à presença física do aluno em sala de aula, mas exige adaptações metodológicas, materiais e atitudinais que garantam sua participação efetiva (Mantoan, 2003, p. 89). Isso implica repensar currículos, estratégias pedagógicas e concepções docentes, de modo a superar práticas tradicionais que reforçam a exclusão. A Educação Física, nesse contexto, pode ser compreendida como espaço de ruptura com modelos hegemônicos, ao propor atividades que valorizem a cooperação, o respeito às diferenças e a potencialidade de cada sujeito (Carvalho, 2014, p. 57).

Sassaki (2006, p. 32) complementa que a inclusão deve ser entendida como processo contínuo de transformação social, em que a escola desempenha papel

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

central na construção de uma sociedade para todos. A atividade física, ao promover experiências corporais compartilhadas, contribui para a efetivação desse processo, tornando-se instrumento pedagógico de democratização do ensino e de promoção da equidade.

## Inclusão, interseccionalidade e desigualdades estruturais

A análise da inclusão no campo educacional, especialmente no âmbito da Educação Física, exige a superação de abordagens unidimensionais que tratam a deficiência como variável isolada. Nesse sentido, a noção de interseccionalidade revela-se indispensável para compreender como diferentes marcadores sociais — como classe, raça e gênero — operam de maneira articulada na produção e reprodução de desigualdades. Longe de constituírem fatores independentes, tais dimensões conformam uma matriz complexa de opressões que incide diretamente sobre as condições de acesso, permanência e participação de sujeitos historicamente marginalizados.

O conceito de interseccionalidade, inicialmente sistematizado por Kimberlé Crenshaw, parte da crítica às abordagens que fragmentam a experiência social, invisibilizando sujeitos situados na confluência de múltiplas formas de discriminação (Crenshaw, 2002, p. 177). Ao considerar a sobreposição de sistemas de poder — como racismo, sexismo e capacitismo —, a autora demonstra que as políticas universalistas tendem a falhar justamente por ignorarem tais interações. No campo educacional, essa crítica se traduz na necessidade de políticas e práticas pedagógicas que reconheçam a heterogeneidade dos estudantes, sobretudo daqueles que vivenciam a deficiência em contextos de vulnerabilidade social.

No Brasil, marcado por profundas desigualdades estruturais, a articulação entre deficiência e classe social é particularmente evidente. Como observa Jessé Souza (2017, p. 63), a reprodução das desigualdades no país está enraizada em uma lógica histórica de exclusão que naturaliza a precarização das condições de vida de amplos segmentos da população. Nesse contexto, pessoas com deficiência pertencentes às classes populares enfrentam barreiras adicionais, como a falta de acesso a serviços de saúde, transporte adaptado e equipamentos adequados, o que limita significativamente sua participação em atividades físicas e esportivas. A deficiência, portanto, não pode ser compreendida fora das condições materiais que moldam a experiência social dos indivíduos (Diniz, 2007, p. 79).

A dimensão racial, por sua vez, acrescenta outra camada de complexidade a essa análise. A literatura sociológica brasileira tem demonstrado de forma consistente que o racismo estrutural opera como um mecanismo persistente de desigualdade, afetando o acesso a direitos fundamentais, incluindo a educação e o lazer (Almeida, 2019, p. 45). Quando articulada à deficiência, a racialização produz formas específicas de invisibilização, uma vez que corpos negros com deficiência tendem a ser duplamente marginalizados — tanto pela lógica capacitista quanto pelo racismo institucional. Nesse sentido, a ausência de dados desagregados por

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

raça e deficiência contribui para a perpetuação de políticas públicas insuficientes e pouco sensíveis às especificidades desses grupos.

A questão de gênero também desempenha papel central na compreensão das desigualdades interseccionais. Mulheres com deficiência, por exemplo, enfrentam não apenas barreiras físicas e sociais, mas também padrões culturais que restringem sua participação em atividades corporais. Como argumenta Judith Butler (2019, p. 112), os corpos são regulados por normas sociais que definem quais formas de existência são consideradas legítimas. No caso das mulheres com deficiência, tais normas frequentemente as posicionam como frágeis, dependentes ou assexuadas, o que limita sua inserção em práticas esportivas e educativas. Essa construção social do corpo impacta diretamente a forma como essas mulheres são percebidas e tratadas nos espaços escolares.

No âmbito da Educação Física, essas desigualdades se manifestam de maneira particularmente sensível. Historicamente orientada por padrões de desempenho, rendimento e normalização corporal, a disciplina tende a reproduzir exclusões ao privilegiar corpos considerados “aptos” (Bracht, 1999, p. 118). A introdução da perspectiva inclusiva, embora represente um avanço normativo e pedagógico, ainda enfrenta desafios concretos quando confrontada com as desigualdades interseccionais. Alunos com deficiência oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos, por exemplo, frequentemente têm menos acesso a experiências prévias de movimento, o que pode afetar sua participação e engajamento nas aulas.

Além disso, a falta de formação docente específica para lidar com a diversidade interseccional constitui um obstáculo significativo. Como destaca Mantoan (2003, p. 58), a inclusão escolar não se efetiva apenas por meio de mudanças legais, mas exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e nas concepções de ensino. No caso da Educação Física adaptada, isso implica a adoção de estratégias que considerem não apenas as limitações funcionais dos alunos, mas também suas condições sociais, culturais e identitárias.

A teoria do reconhecimento, desenvolvida por Axel Honneth, oferece um aporte relevante para essa discussão ao enfatizar que a justiça social depende do reconhecimento das diferenças e da valorização das identidades (Honneth, 2003, p. 155). Aplicada ao contexto da Educação Física, essa perspectiva sugere que a inclusão não deve se limitar à participação formal, mas deve promover experiências significativas de pertencimento e valorização. Isso implica reconhecer que alunos com deficiência, especialmente aqueles atravessados por múltiplas desigualdades, têm trajetórias e necessidades distintas que devem ser consideradas no planejamento pedagógico.

Ademais, Nancy Fraser (2006, p. 231) propõe uma abordagem bidimensional da justiça, que articula redistribuição econômica e reconhecimento cultural. Tal formulação é particularmente útil para pensar políticas públicas voltadas à inclusão na Educação Física, uma vez que evidencia a necessidade de ações que combinem investimento em infraestrutura e recursos com a valorização da

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

diversidade. A ausência de equipamentos adaptados, por exemplo, não pode ser dissociada de práticas pedagógicas que, muitas vezes, deslegitimam a participação de determinados corpos.

Portanto, a inclusão no contexto da Educação Física não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve ser analisada à luz das interseccionalidades que atravessam a experiência dos sujeitos. A articulação entre deficiência, classe, raça e gênero revela que as barreiras à participação em atividades físicas são múltiplas e interdependentes, exigindo respostas igualmente complexas. Nesse cenário, a construção de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva demanda não apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas um compromisso crítico com a transformação das estruturas sociais que produzem a exclusão.

## Metodologia

O presente estudo configura-se como uma revisão narrativa de caráter qualitativo, de natureza exploratória e interpretativa, orientada pelos fundamentos da pedagogia crítico-dialética. Tal delineamento metodológico possibilita uma análise aprofundada de produções teóricas e normativas, privilegiando a compreensão da educação inclusiva enquanto fenômeno histórico, social e multidimensional, em consonância com a perspectiva de Minayo (2012).

A coleta de dados foi realizada mediante levantamento bibliográfico em bases acadêmicas nacionais e internacionais, tais como SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos e ERIC, além de documentos normativos oficiais. Para a busca, foram empregados descritores em português e inglês — *educação inclusiva*, *atividade física*, *educação física escolar*, *deficiência*, *inclusive education* e *adapted physical activity* — articulados por operadores booleanos (AND/OR), de modo a ampliar a abrangência e a precisão dos resultados.

Os critérios de inclusão contemplaram: (i) publicações entre 2000 e 2025, de forma a abarcar a produção contemporânea; (ii) textos completos disponíveis; (iii) estudos que abordassem a interface entre inclusão, educação física e deficiência; e (iv) obras clássicas reconhecidas na área, ainda que anteriores ao recorte temporal, em virtude de sua relevância teórica. Foram excluídos trabalhos sem aderência temática, duplicados ou desprovidos de consistência acadêmica.

O processo analítico seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, fundamentada na técnica de análise temática, o que permitiu a identificação de categorias recorrentes, tais como: inclusão como processo social, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e políticas públicas. A interpretação dos resultados foi conduzida sob a perspectiva crítico-dialética, buscando evidenciar contradições, avanços e desafios presentes na literatura especializada.

Dessa forma, a metodologia adotada não se restringe à sistematização do conhecimento existente, mas se orienta também pela problematização crítica das condições concretas de efetivação da educação inclusiva por meio da atividade

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

física, contribuindo para o debate acadêmico e para a reflexão sobre práticas pedagógicas transformadoras.

## Resultados e Discussão

Os resultados da análise evidenciam que a prática inclusiva em Educação Física demanda múltiplas dimensões de transformação pedagógica e institucional. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de formação docente específica, capaz de instrumentalizar professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Ribeiro (2025, p. 18) ressalta que a ausência de preparo adequado compromete a efetividade das práticas inclusivas, uma vez que o docente tende a reproduzir modelos tradicionais de ensino que não contemplam as especificidades dos estudantes com deficiência.

Outro aspecto fundamental refere-se à adaptação curricular, que deve garantir que as atividades propostas sejam acessíveis a todos os estudantes. Lins et al. (2019, p. 10) argumentam que a inclusão não se concretiza apenas pela presença física do aluno, mas pela efetiva participação em experiências corporais que respeitem suas potencialidades e limites. Essa adaptação exige criatividade pedagógica e compromisso institucional, de modo a assegurar que os conteúdos da Educação Física sejam vivenciados em igualdade de condições.

A análise também aponta para a necessidade de uma mudança de concepção pedagógica**,** superando a visão biomédica da deficiência e adotando uma perspectiva social. Kosik (2011, p. 47), ao discutir a dialética do concreto, enfatiza que a deficiência deve ser compreendida como fenômeno socialmente construído, o que implica deslocar o foco da limitação individual para as barreiras impostas pelo meio. Nesse sentido, a Educação Física pode se tornar espaço de ruptura com paradigmas excludentes, favorecendo práticas que valorizem a diversidade como elemento constitutivo da educação (Simões et al., 2018, p. 12).

Importa destacar que a inclusão por meio da atividade física não se restringe ao ambiente escolar, mas se estende às práticas comunitárias e às políticas públicas de esporte e lazer. Mantoan (2003, p. 92) observa que experiências inclusivas fortalecem vínculos sociais, reduzem preconceitos e ampliam a percepção de cidadania, ao possibilitar que pessoas com deficiência participem de atividades coletivas em diferentes contextos sociais.

Assim, os resultados discutidos evidenciam que a prática inclusiva em Educação Física demanda não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações estruturais e culturais, que envolvem formação docente, adaptação curricular e revisão das concepções pedagógicas. A discussão aponta para a urgência de políticas públicas que consolidem a inclusão como princípio orientador da educação e do esporte, reafirmando a atividade física como instrumento de democratização e equidade social.

### Tecnologias assistivas aplicadas à Educação Física inclusiva

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

A incorporação de tecnologias assistivas no contexto da Educação Física inclusiva constitui um dos eixos mais promissores — e, simultaneamente, mais desafiadores — para a efetivação do direito à participação plena de estudantes com deficiência. Longe de se restringirem a artefatos técnicos, tais tecnologias devem ser compreendidas como mediações sociotécnicas que reconfiguram as possibilidades de ação, interação e aprendizagem dos sujeitos, operando na interseção entre corpo, cultura e ambiente (Bersch, 2017, p. 21). Nesse sentido, sua análise demanda um olhar que ultrapasse o instrumentalismo e considere as dimensões pedagógicas, éticas e políticas implicadas em seu uso.

O conceito de tecnologia assistiva, conforme sistematizado no contexto brasileiro, abrange "produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência" (Galvão Filho, 2009, p. 34). Essa definição amplia significativamente o escopo de intervenção, permitindo compreender que, na Educação Física, a adaptação de materiais e a reorganização das práticas pedagógicas são tão relevantes quanto o uso de dispositivos tecnológicos sofisticados. Trata-se, portanto, de uma abordagem que articula o modelo social da deficiência com a perspectiva da educação inclusiva, ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras contextuais (Diniz, 2007, p. 82).

No plano das práticas concretas, os materiais adaptados configuram uma das formas mais difundidas de tecnologia assistiva na Educação Física. Bolas sonoras, por exemplo, são amplamente utilizadas para possibilitar a participação de estudantes com deficiência visual em atividades como o goalball ou adaptações de esportes coletivos. Ao incorporar elementos auditivos, esses recursos ampliam as vias de percepção e permitem a construção de referências espaciais alternativas, fundamentais para a orientação e a autonomia (Cidade; Freitas, 2002, p. 41). De modo semelhante, recursos táteis — como pisos diferenciados, cordas-guia e marcadores de textura — contribuem para a delimitação de espaços e a organização das atividades, favorecendo a segurança e a participação ativa.

Entretanto, a eficácia desses materiais não reside apenas em sua disponibilidade, mas na intencionalidade pedagógica que orienta seu uso. Como observa Bracht (1999, p. 121), a Educação Física não pode ser reduzida a uma mera aplicação de técnicas, devendo ser compreendida como prática social que envolve valores, significados e relações de poder. Nesse sentido, a introdução de materiais adaptados deve estar articulada a uma concepção de ensino que valorize a diversidade e promova a cooperação, evitando a reprodução de práticas excludentes sob uma aparência inclusiva.

O avanço das tecnologias digitais tem ampliado significativamente o repertório de possibilidades no campo da Educação Física inclusiva. Aplicativos móveis, dispositivos vestíveis (wearables) e plataformas interativas têm sido utilizados para monitorar movimentos, fornecer feedback em tempo real e adaptar atividades às necessidades específicas dos alunos. Softwares que utilizam síntese de voz, por exemplo, podem orientar estudantes com deficiência visual durante a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

execução de exercícios, enquanto sensores de movimento permitem ajustes personalizados para alunos com limitações motoras (Bersch, 2017, p. 67).

Além disso, o uso de tecnologias digitais favorece a autonomia dos estudantes, ao possibilitar que eles acompanhem seu próprio desempenho e estabeleçam metas de forma mais independente. Essa dimensão é particularmente relevante à luz da teoria do reconhecimento, uma vez que a autonomia constitui elemento central para a construção da autoestima e da identidade (Honneth, 2003, p. 162). Ao mesmo tempo, é necessário considerar as desigualdades de acesso às tecnologias, que podem reproduzir exclusões já existentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica (Fraser, 2006, p. 238).

Outro campo emergente é o da gamificação inclusiva, que consiste na aplicação de elementos típicos dos jogos — como pontuação, desafios e recompensas — em contextos educacionais. Quando orientada por princípios inclusivos, a gamificação pode contribuir para o engajamento dos alunos, ao tornar as atividades mais lúdicas e significativas. No entanto, sua implementação requer preocupação teórica e metodológica, a fim de evitar a reprodução de lógicas competitivas que privilegiam determinados perfis de desempenho (Kapp, 2012, p. 45).

A gamificação inclusiva, quando bem estruturada, pode favorecer a participação de estudantes com diferentes habilidades, ao permitir a personalização de objetivos e a valorização de múltiplas formas de sucesso. Por exemplo, em vez de premiar exclusivamente o desempenho físico, as atividades podem reconhecer o esforço, a cooperação e a superação individual. Essa abordagem dialoga com a crítica de Mantoan (2003, p. 61) à escola tradicional, que tende a homogeneizar os critérios de avaliação e desconsiderar as singularidades dos alunos.

Ademais, a integração entre tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas exige formação docente específica. Como argumenta Nóvoa (2009, p. 28), a profissionalização docente implica a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática e de incorporar inovações de forma contextualizada. No caso da Educação Física, isso significa não apenas conhecer os recursos disponíveis, mas saber como utilizá-los de maneira coerente com os princípios da inclusão.

Por fim, é importante destacar que as tecnologias assistivas não constituem solução isolada para os desafios da inclusão. Sua eficácia depende da articulação com políticas públicas, investimentos em infraestrutura e mudanças culturais que valorizem a diversidade. Como ressalta Sassaki (2010, p. 92), a inclusão é um processo contínuo que envolve a transformação da sociedade como um todo, e não apenas a adaptação de indivíduos a padrões preexistentes.

Assim, as tecnologias assistivas aplicadas à Educação Física inclusiva devem ser compreendidas como instrumentos de mediação que ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem, mas cuja efetividade está condicionada a um projeto pedagógico comprometido com a equidade e o reconhecimento das diferenças. Ao integrar materiais adaptados, recursos digitais e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

estratégias como a gamificação, é possível construir práticas mais inclusivas, desde que se mantenha uma postura crítica e reflexiva diante das múltiplas dimensões que atravessam o processo educativo.

## Estratégias didáticas inclusivas na Educação Física escolar

A construção de uma Educação Física escolar orientada pelos princípios da inclusão exige a reconfiguração das estratégias didáticas tradicionalmente adotadas, historicamente ancoradas em paradigmas seletivos, competitivos e normativos do desempenho corporal. Nesse contexto, a didática deixa de ser compreendida como mera técnica de transmissão de conteúdos e passa a constituir um campo de mediação crítica entre saberes, sujeitos e contextos, exigindo do docente uma postura reflexiva e eticamente comprometida com a equidade (Libâneo, 2013, p. 92).

A inclusão, enquanto princípio pedagógico, implica reconhecer que a heterogeneidade dos estudantes não constitui um obstáculo à aprendizagem, mas sua condição constitutiva. Tal perspectiva encontra ressonância na crítica de Maria Teresa Eglér Mantoan, para quem a escola inclusiva demanda a superação da lógica homogeneizadora que organiza o ensino a partir de um “aluno médio” abstrato (Mantoan, 2003, p. 37). No âmbito da Educação Física, essa crítica assume contornos ainda mais relevantes, uma vez que o corpo — frequentemente tomado como medida de normalidade — torna-se *locus* privilegiado de exclusões.

Entre as estratégias didáticas que têm se mostrado mais eficazes na promoção da inclusão, destacam-se os jogos cooperativos. Diferentemente das práticas competitivas tradicionais, esses jogos priorizam a colaboração, a solidariedade e a construção coletiva de objetivos, deslocando o foco do resultado para o processo (Orlick, 1989, p. 54). Ao eliminar ou relativizar a lógica de vencedores e perdedores, os jogos cooperativos criam um ambiente mais acolhedor, no qual estudantes com diferentes habilidades podem participar de forma significativa. Tal abordagem contribui para a redução de estigmas associados à deficiência e favorece a construção de vínculos sociais mais horizontais.

Do ponto de vista pedagógico, os jogos cooperativos também dialogam com a concepção de aprendizagem como processo social, conforme proposto por Lev Vygotsky. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com o outro, sendo a mediação social elemento central na construção do conhecimento (Vygotsky, 1998, p. 112). Assim, ao promover interações colaborativas, os jogos cooperativos potencializam não apenas a participação, mas também a aprendizagem dos estudantes, inclusive daqueles com deficiência.

Outra estratégia fundamental diz respeito à adaptação de regras esportivas, prática que exige do docente sensibilidade pedagógica e domínio técnico. A flexibilização de regras, tempos, espaços e materiais permite ajustar as atividades às necessidades dos alunos, sem comprometer sua intencionalidade educativa.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

Como observa Darido (2003, p. 76), a adaptação não deve ser entendida como simplificação, mas como reconfiguração das condições de participação, de modo a garantir que todos possam se envolver de forma ativa e significativa.

Exemplos concretos incluem a redução do tamanho do campo em jogos coletivos, o uso de bolas com diferentes pesos e texturas, a modificação do número de participantes ou a introdução de regras que favoreçam a cooperação. Em um jogo de futebol adaptado, por exemplo, pode-se estabelecer que todos os membros da equipe toquem na bola antes do gol ser validado, incentivando a inclusão de alunos com menor mobilidade ou habilidade técnica. Tais práticas evidenciam que a inclusão não se realiza pela uniformização, mas pela valorização das diferenças (Sassaki, 2010, p. 81).

No entanto, a eficácia dessas estratégias depende de uma compreensão ampliada do currículo de Educação Física. Como argumenta Bracht (1999, p. 123), o currículo não é neutro, mas expressa valores e concepções de corpo, movimento e sociedade. Nesse sentido, a adoção de estratégias inclusivas requer uma revisão crítica dos conteúdos e objetivos da disciplina, de modo a incorporar práticas corporais diversas e culturalmente significativas, rompendo com a hegemonia de esportes tradicionais e excludentes.

A avaliação formativa inclusiva constitui outro elemento central nesse processo. Em oposição aos modelos classificatórios e meritocráticos, a avaliação formativa busca acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo, valorizando seus progressos individuais e considerando suas condições específicas (Luckesi, 2011, p. 64). Na Educação Física, isso implica deslocar o foco da performance para o engajamento, a participação e a evolução pessoal, reconhecendo que os critérios de sucesso devem ser plurais e contextualizados.

A adoção de instrumentos diversificados — como autoavaliação, portfólios, registros observacionais e feedback contínuo — permite ao docente captar dimensões do aprendizado que não são mensuráveis por testes padronizados. Além disso, a avaliação formativa favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ao envolvê-los no processo avaliativo e estimular a reflexão sobre suas próprias trajetórias de aprendizagem (Perrenoud, 1999, p. 103).

Importa destacar que a implementação dessas estratégias não se dá em um vazio institucional. Como aponta António Nóvoa, a inovação pedagógica depende de condições estruturais, formação continuada e valorização do trabalho docente (Nóvoa, 2009, p. 31). No caso da Educação Física inclusiva, isso inclui o acesso a recursos materiais, apoio institucional e espaços de reflexão coletiva que possibilitem a troca de experiências entre professores.

Ademais, a perspectiva da inclusão deve ser articulada a uma compreensão mais ampla de justiça social. A teoria do reconhecimento, desenvolvida por Axel Honneth, oferece um aporte relevante ao enfatizar que a participação plena na vida social depende do reconhecimento das capacidades e identidades dos indivíduos (Honneth, 2003, p. 158). Nesse sentido, as estratégias didáticas inclusivas não

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

apenas promovem a aprendizagem, mas também contribuem para a construção de sujeitos autônomos e socialmente reconhecidos.

Em suma, a adoção de estratégias didáticas inclusivas na Educação Física escolar — como jogos cooperativos, adaptação de regras esportivas e avaliação formativa — representa um passo fundamental na direção de uma educação mais equitativa e democrática. Contudo, sua efetividade depende de uma mudança paradigmática que ultrapasse a dimensão técnica e alcance os fundamentos éticos e políticos da prática pedagógica. Trata-se, em última instância, de reconhecer que a inclusão não é um adendo ao currículo, mas seu princípio estruturante.

## Avaliação inclusiva: critérios, desafios e possibilidades

A discussão acerca da avaliação no contexto da educação inclusiva, especialmente no âmbito da Educação Física escolar, exige uma revisão crítica de seus fundamentos epistemológicos, éticos e políticos. Tradicionalmente orientada por lógicas classificatórias, seletivas e padronizadas, a avaliação tem operado como mecanismo de hierarquização dos sujeitos, reforçando desigualdades e legitimando processos de exclusão (Luckesi, 2011, p. 29). Nesse cenário, a emergência da perspectiva inclusiva impõe não apenas ajustes metodológicos, mas uma transformação paradigmática que reposicione a avaliação como instrumento de promoção da aprendizagem e do reconhecimento das diferenças.

A avaliação inclusiva parte do pressuposto de que todos os estudantes são capazes de aprender, ainda que em ritmos, formas e condições distintas. Tal concepção encontra respaldo na crítica de Philippe Perrenoud às práticas avaliativas centradas na “excelência normativa”, que desconsideram a diversidade dos percursos de aprendizagem e tendem a penalizar aqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos (Perrenoud, 1999, p. 37). Nesse sentido, a avaliação baseada no progresso individual constitui um dos pilares da abordagem inclusiva, ao deslocar o foco da comparação entre alunos para a análise do desenvolvimento de cada sujeito ao longo do tempo.

Essa mudança implica a adoção de critérios que valorizem o percurso, o esforço e a evolução, em detrimento de resultados estáticos e descontextualizados. Na Educação Física, por exemplo, isso significa reconhecer que o desempenho motor não pode ser avaliado a partir de parâmetros universais, mas deve considerar as condições específicas de cada estudante, incluindo suas características corporais, experiências prévias e contextos socioculturais (Darido, 2003, p. 84). Assim, um aluno com deficiência motora que amplia sua participação em atividades coletivas ou desenvolve maior autonomia nos movimentos demonstra avanços significativos que não seriam captados por métricas padronizadas.

A superação de modelos avaliativos uniformizadores exige, portanto, uma crítica às métricas tradicionais, frequentemente baseadas em testes de desempenho físico e índices quantitativos. Como observa Bracht (1999, p. 125), a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

Educação Física historicamente incorporou uma lógica de mensuração do corpo que privilegia a eficiência, a força e a velocidade, desconsiderando outras dimensões do movimento humano. Essa perspectiva, além de excludente, reduz a complexidade da aprendizagem corporal a indicadores numéricos, ignorando aspectos como cooperação, criatividade e expressão.

A adoção de uma avaliação inclusiva implica reconhecer que a aprendizagem é um fenômeno multidimensional, que não pode ser plenamente apreendido por instrumentos padronizados. Nesse sentido, a dimensão qualitativa da avaliação assume centralidade. Instrumentos como observação sistemática, registros descritivos, portfólios e autoavaliação permitem captar nuances do processo educativo que escapam à quantificação, possibilitando uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento dos estudantes (Hadji, 2001, p. 56).

A valorização da dimensão qualitativa também se articula à concepção de avaliação como prática dialógica. Inspirada na pedagogia crítica, essa abordagem entende a avaliação como processo de construção compartilhada de sentido, no qual professor e aluno participam ativamente da definição de critérios e da análise dos resultados (Freire, 1996, p. 47). Na Educação Física, isso pode se traduzir em momentos de reflexão coletiva sobre as atividades realizadas, nos quais os estudantes são convidados a expressar suas percepções, dificuldades e conquistas.

Entretanto, a implementação de práticas avaliativas inclusivas enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos reside na cultura escolar ainda fortemente marcada por modelos meritocráticos e classificatórios, que associam avaliação à atribuição de notas e à seleção de alunos (Luckesi, 2011, p. 73). Essa lógica é reforçada por exigências institucionais e sistemas de avaliação externa que privilegiam indicadores quantitativos, dificultando a adoção de abordagens mais flexíveis e contextualizadas.

Outro desafio diz respeito à formação docente. Como argumenta António Nóvoa, a construção de práticas pedagógicas inovadoras depende de processos formativos que articulem teoria e prática, permitindo ao professor refletir criticamente sobre suas ações (Nóvoa, 2009, p. 34). No caso da avaliação inclusiva, isso implica desenvolver competências para elaborar instrumentos diversificados, interpretar dados qualitativos e dialogar com os estudantes de forma sensível e ética.

Além disso, é necessário considerar as condições materiais e institucionais que influenciam a prática avaliativa. Turmas numerosas, falta de tempo para planejamento e ausência de apoio pedagógico podem limitar a implementação de estratégias mais complexas. Nesse contexto, a inclusão não pode ser concebida como responsabilidade exclusiva do professor, mas deve ser assumida como compromisso coletivo da escola e das políticas públicas (Mantoan, 2003, p. 72).

A teoria do reconhecimento, proposta por Axel Honneth, oferece uma chave interpretativa relevante para compreender o papel da avaliação na construção da

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

identidade dos estudantes. Segundo o autor, o reconhecimento social é condição para o desenvolvimento da autoestima e da autonomia, sendo mediado por práticas institucionais que validam ou deslegitimam as capacidades dos indivíduos (Honneth, 2003, p. 160). Nesse sentido, uma avaliação que valoriza o progresso individual e reconhece as singularidades contribui para a construção de sujeitos mais confiantes e engajados.

Por outro lado, Nancy Fraser (2006, p. 240) alerta para a necessidade de articular reconhecimento e redistribuição, destacando que a justiça educacional exige tanto a valorização das diferenças quanto a garantia de condições materiais adequadas. Aplicada à avaliação, essa perspectiva sugere que não basta reconhecer os avanços dos alunos; é preciso também assegurar os recursos necessários para que tais avanços sejam possíveis.

De forma concisa, a avaliação inclusiva representa uma mudança profunda na forma de compreender o processo educativo. Ao priorizar o progresso individual, superar métricas padronizadas e valorizar a dimensão qualitativa da aprendizagem, ela se configura como instrumento de promoção da equidade e do reconhecimento. Contudo, sua efetivação depende da superação de obstáculos culturais, formativos e institucionais, exigindo um compromisso coletivo com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

## Transformações culturais e institucionais na escola inclusiva

A consolidação de uma escola inclusiva não se esgota na promulgação de dispositivos legais ou na introdução de técnicas pedagógicas específicas; trata-se, antes, de um processo complexo de transformação cultural e institucional que interpela as bases simbólicas, normativas e organizacionais do sistema educacional. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como projeto ético-político que exige a revisão crítica de valores historicamente sedimentados, sobretudo aqueles que naturalizam a exclusão e legitimam hierarquias entre corpos, saberes e modos de aprender (Mantoan, 2003, p. 29).

A mudança de mentalidades constitui um dos eixos centrais desse processo. Como argumenta Thomas Kuhn (1998, p. 13), transformações paradigmáticas não ocorrem apenas pela acumulação de novos conhecimentos, mas pela ruptura com estruturas de pensamento que orientam a interpretação da realidade. Transposta para o campo educacional, essa perspectiva sugere que a inclusão demanda uma reconfiguração profunda das concepções de normalidade, capacidade e desempenho que historicamente orientaram a organização escolar. A persistência de uma lógica meritocrática, centrada na comparação e na padronização, tende a invisibilizar as diferenças e a reproduzir exclusões sob a aparência de neutralidade (Perrenoud, 1999, p. 41).

Nesse contexto, o enfrentamento do capacitismo emerge como dimensão indispensável das transformações culturais na escola. O capacitismo, entendido como sistema de crenças que hierarquiza os corpos a partir de critérios de

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

funcionalidade e produtividade, opera de forma difusa nas práticas institucionais, nos currículos e nas interações cotidianas (Diniz, 2007, p. 23). Ao atribuir valor superior a determinados padrões corporais e cognitivos, essa lógica contribui para a marginalização de estudantes com deficiência, frequentemente percebidos como "menos capazes" ou "problemáticos".

A crítica ao capacitismo implica reconhecer que a deficiência não é atributo exclusivamente individual, mas resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, conforme proposto pelo modelo social da deficiência. Essa abordagem desloca o foco da adaptação do sujeito para a transformação do ambiente, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, nos espaços físicos e nas atitudes dos profissionais da educação (Sassaki, 2010, p. 39). No plano simbólico, isso significa desconstruir estereótipos e promover representações mais plurais da diversidade humana.

A teoria do reconhecimento, desenvolvida por Axel Honneth, oferece um referencial analítico relevante para compreender essas dinâmicas. Para o autor, o reconhecimento constitui condição fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia dos sujeitos, sendo mediado por práticas sociais que validam ou negam suas capacidades (Honneth, 2003, p. 155). Na escola, o reconhecimento se expressa tanto nas interações pedagógicas quanto nas estruturas institucionais, influenciando diretamente a forma como os estudantes se percebem e se posicionam no processo educativo.

Complementarmente, Nancy Fraser (2006, p. 231) propõe uma abordagem que articula reconhecimento cultural e redistribuição econômica, destacando que a justiça social exige tanto a valorização das diferenças quanto a superação das desigualdades materiais. No contexto da escola inclusiva, essa perspectiva implica que as transformações culturais devem ser acompanhadas por mudanças institucionais concretas, como a oferta de recursos de acessibilidade, a formação continuada de professores e a reorganização dos tempos e espaços escolares.

O papel da comunidade escolar revela-se, nesse cenário, absolutamente central. A inclusão não pode ser concebida como tarefa isolada do professor ou da gestão escolar, mas como processo coletivo que envolve estudantes, famílias, profissionais da educação e demais atores sociais. Como destaca Paulo Freire (1996, p. 67), a educação é prática social dialógica, construída na interação entre sujeitos que compartilham experiências, saberes e expectativas. Assim, a participação ativa da comunidade contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática e sensível à diversidade.

A família, em particular, desempenha papel estratégico na promoção da inclusão, ao atuar como mediadora entre o estudante e a instituição escolar. Sua participação nos processos decisórios e nas práticas pedagógicas pode contribuir para a identificação de necessidades específicas e para o fortalecimento de vínculos de confiança. No entanto, é fundamental evitar a transferência indevida de responsabilidades, reconhecendo que a garantia do direito à educação inclusiva é dever do Estado e da escola (Mantoan, 2003, p. 74).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

No plano institucional, a construção de uma escola inclusiva exige a revisão de normas, rotinas e estruturas que, muitas vezes, operam como barreiras invisíveis à participação. Isso inclui desde a organização do currículo até os critérios de avaliação, passando pela gestão do tempo escolar e pela distribuição de recursos. Como observa António Nóvoa (2009, p. 36), a inovação educativa não se reduz à introdução de novas práticas, mas envolve a criação de condições institucionais que sustentem tais práticas no longo prazo.

Ademais, a formação docente assume papel decisivo nesse processo. A construção de uma cultura inclusiva requer professores capazes de refletir criticamente sobre suas concepções e práticas, bem como de dialogar com a diversidade de forma ética e comprometida. Isso implica superar modelos formativos centrados na transmissão de conteúdos e investir em processos que articulem teoria e prática, promovendo a construção coletiva do conhecimento (Libâneo, 2013, p. 101).

Por fim, é importante reconhecer que as transformações culturais e institucionais na escola inclusiva não se dão de forma linear ou isenta de conflitos. Trata-se de um processo histórico, marcado por tensões entre diferentes concepções de educação, interesses e valores. Nesse contexto, a inclusão deve ser entendida como horizonte normativo que orienta a ação, mas cuja concretização depende de negociações, resistências e avanços graduais.

Em resumo, a construção de uma escola inclusiva exige a articulação entre mudança de mentalidades, enfrentamento do capacitismo e participação ativa da comunidade escolar. Ao promover o reconhecimento das diferenças e a transformação das estruturas institucionais, é possível avançar na direção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com a dignidade de todos os sujeitos.

## Considerações Finais

A análise desenvolvida, ancorada em revisão narrativa de caráter teórico-crítico, evidencia que a atividade física possui potencial significativo para a promoção da educação inclusiva, especialmente quando orientada por práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a equidade. No entanto, é importante reconhecer que tais achados decorrem de interpretação da literatura especializada, não permitindo generalizações empíricas universais.

Os resultados indicam que a efetivação da inclusão na Educação Física depende de múltiplos fatores interdependentes, como formação docente, adequação curricular, disponibilidade de recursos e transformação das concepções pedagógicas. Tais elementos, embora amplamente discutidos na literatura, manifestam-se de forma desigual nos diferentes contextos educacionais, o que exige cautela na extrapolação das conclusões.

Ademais, o estudo reforça que a inclusão não se limita à inserção formal do estudante com deficiência, mas requer condições concretas de participação, reconhecimento e aprendizagem significativa. Nesse sentido, a atividade física

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

pode constituir importante instrumento de mediação social, desde que integrada a um projeto pedagógico crítico e inclusivo.

Por fim, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de estudos empíricos futuros, capazes de investigar, em contextos específicos, a aplicação das estratégias discutidas, contribuindo para o aprofundamento e validação das proposições teóricas aqui apresentadas.

**Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BERSCH, Rita. *Tecnologia assistiva e educação inclusiva*. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 35-41, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

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

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada de justiça. In: SOUZA, Jessé (org.). *A desigualdade reexaminada*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 225-247.

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

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos*. Brasília: MEC, 2009.

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

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

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LINS, Bruno Rafael da Silva et al. *A importância da atividade física na inclusão dos alunos com deficiência*. Caruaru: Centro Universitário Tabosa de Almeida, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

ORLICK, Terry. *Jogos cooperativos: o livro completo*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

**Received:** 13/03/2026 - **Accepted:** 04/05/2026
**Vol**: 13.08
**DOI**: 10.66104/nzsngv71
**Pages:** 1-22

RIBEIRO, Daryane Rodrigues. *Inclusão de alunos com deficiência física nas aulas de Educação Física: percepção dos professores*. São João dos Patos: Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIMÕES, Anaís Suassuna; LORENZINI, Ana Rita; GAVIOLI, Rosangela; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira; SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça; MELO, Marcelo Soares Tavares de. A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 11–24, jan./mar. 2018.
SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br//index.php/Movimento/article/view/73009 . Acesso em 28.04.2026.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.