

**INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E  
ESTRATÉGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR**

INCLUSION AND DIVERSITY IN PHYSICAL EDUCATION: CHALLENGES AND  
STRATEGIES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: DESAFÍOS Y  
ESTRATEGIAS EN EL ENTORNO ESCOLAR

*Willams Antonio da Silva*

*Orientador: Prof. Dr. Daniel Laiber Bonadiman*

**RESUMO**

Este artigo analisa os desafios e as estratégias para a promoção da inclusão e da diversidade na Educação Física nas escolas públicas de Maceió/AL. A pesquisa qualitativa investigou como professores enfrentam as demandas de uma população estudantil heterogênea em termos étnicos, de gênero, de habilidades motoras e de orientação sexual. Foram realizadas observações participantes em quatro escolas municipais e entrevistas semiestruturadas com doze docentes atuantes na rede. Os dados revelam que a formação inicial insuficiente e a ausência de políticas curriculares específicas limitam a efetivação de práticas inclusivas. Muitos professores recorrem a improvisações pedagógicas diante da inexistência de materiais adaptados ou de orientação institucional. Apesar disso, identificaram-se experiências inovadoras em que a Educação Física se tornou espaço de valorização das identidades locais e de desconstrução de estereótipos corporais. A análise teórica fundamentou-se em autores contemporâneos que articulam currículo, diferença e justiça social. A pesquisa demonstra que a inclusão plena exige repensar os objetivos da disciplina, rompendo com modelos competitivos e padronizados. É urgente a criação de diretrizes curriculares que considerem a diversidade como princípio pedagógico e não como obstáculo. Este estudo contribui com evidências empíricas e reflexões críticas para a reconfiguração da Educação Física escolar em contextos periféricos do Nordeste brasileiro.

**Palavras-chave:** Inclusão; diversidade; educação física; ensino público; justiça curricular.

## ABSTRACT

This article examines the challenges and strategies for promoting inclusion and diversity in Physical Education in public schools in Maceió/AL. The qualitative research investigated how teachers address the demands of a student population heterogeneous in ethnic, gender, motor ability, and sexual orientation terms. Participant observations were conducted in four municipal schools and semi-structured interviews were carried out with twelve teachers working in the local school system. Findings indicate that insufficient initial teacher education and the absence of specific curricular policies hinder the implementation of inclusive practices. Many educators rely on pedagogical improvisation due to the lack of adapted materials or institutional guidance. Nevertheless, innovative experiences were identified in which Physical Education became a space for valuing local identities and dismantling bodily stereotypes. The theoretical framework drew on contemporary scholars linking curriculum, difference, and social justice. The study shows that full inclusion requires rethinking the discipline's objectives, moving away from competitive and standardized models. There is an urgent need for curricular guidelines that treat diversity as a pedagogical principle rather than an obstacle. This research contributes empirical evidence and critical reflections to the reconfiguration of school Physical Education in peripheral contexts of Northeastern Brazil.

**Keywords:** Inclusion; diversity; physical education; public education; curricular justice.

## RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos y las estrategias para la promoción de la inclusión y la diversidad en la Educación Física en escuelas públicas de Maceió/AL. La investigación cualitativa exploró cómo los docentes enfrentan las demandas de una población estudiantil heterogénea en términos étnicos, de género, de habilidades motoras y de orientación sexual. Se realizaron observaciones participantes en cuatro escuelas municipales y entrevistas semiestructuradas con doce profesores en ejercicio en la red local. Los datos revelan que la formación inicial insuficiente y la ausencia de políticas curriculares específicas limitan la implementación de prácticas inclusivas. Muchos docentes recurren a improvisaciones pedagógicas ante la falta de materiales adaptados o de orientación institucional. A pesar de ello, se identificaron experiencias innovadoras en las que la Educación Física se convirtió en un espacio para la valorización de identidades locales y la desconstrucción de estereotipos corporales. El marco teórico se basó en autores contemporáneos que articulan currículo, diferencia y justicia social. El estudio demuestra que la inclusión plena exige repensar los objetivos de la disciplina, alejándose de modelos competitivos y estandarizados. Es urgente elaborar directrices curriculares que consideren la diversidad como principio pedagógico y no como obstáculo. Esta investigación aporta evidencia empírica y reflexiones críticas para la reconfiguración de la Educación Física escolar en contextos periféricos del noreste brasileño.

**Palabras clave:** Inclusión; diversidad; educación física; educación pública; justicia curricular.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar permanece como um território de disputas simbólicas e práticas no que concerne à inclusão e à diversidade. Historicamente marcada por modelos esportivistas e homogeneizantes, a disciplina enfrenta crescentes exigências por transformações que reconheçam a pluralidade dos corpos, das identidades e das capacidades dos estudantes.

Em Maceió/AL, contexto socioeconômico marcado por desigualdades estruturais, essa tensão se intensifica nas salas de aula e nos pátios escolares. Observar como os professores lidam com essa complexidade é fundamental para repensar o papel pedagógico da Educação Física.

A legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva, contudo sua efetivação no cotidiano escolar encontra obstáculos materiais e culturais. Muitas escolas públicas alagoanas operam com infraestrutura precária, ausência de formação continuada e pressões curriculares que priorizam conteúdos padronizados.

Nesse cenário, os docentes de Educação Física precisam articular saberes formais e experiências locais para construir práticas que acolham a diversidade sem reduzi-la a um mero ajuste técnico. A disciplina pode se tornar um espaço de pertencimento ou de exclusão, dependendo das escolhas pedagógicas adotadas.

Este artigo emerge de um campo empírico marcado por encontros com professores que, mesmo sem suporte institucional robusto, criam estratégias para incluir estudantes com deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+, e aqueles em situação de vulnerabilidade social.

O objetivo é analisar os desafios enfrentados e as estratégias desenvolvidas no ambiente escolar de Maceió, considerando as especificidades regionais e as

demandas contemporâneas por justiça curricular. A pesquisa busca contribuir para debates teóricos e práticos que posicionem a Educação Física como eixo de transformação social.

A relevância do estudo reside na escassez de investigações empíricas centradas na diversidade em contextos periféricos do Nordeste.

A escolha de Maceió como local de pesquisa permite iluminar práticas que, embora invisibilizadas na literatura nacional, oferecem lições valiosas sobre resistência pedagógica e criatividade docente.

O artigo se insere num esforço coletivo por uma Educação Física que não normalize, mas que dialogue com as múltiplas formas de existir e habitar o corpo na escola.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão na Educação Física não se restringe à adaptação de atividades motoras, mas implica um reposicionamento ético-político diante da diferença. Tal perspectiva exige abandonar visões deficitárias que tratam a diversidade como problema a ser corrigido.

Garcia e Silva afirmam que,

“a inclusão escolar deve ser entendida como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, dos espaços físicos e das relações sociais, de modo a garantir a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, culturais ou cognitivas” (2021, p. 73).

Esse entendimento rompe com modelos assistencialistas ainda predominantes em muitas escolas de Maceió.

A justiça curricular emerge como categoria central para repensar a presença da diversidade na disciplina. Sousa argumenta que,

“um currículo justo é aquele que reconhece as desigualdades históricas e busca ativamente desconstruí-las por meio da valorização das experiências dos sujeitos marginalizados, incluindo seus saberes corporais e modos de movimento” (2022, p. 112).

Em observações feitas na Escola Municipal Professora Maria do Socorro, notei que, quando o professor incorporou brincadeiras tradicionais alagoanas, como o pau-de-sebo e o amarelinha com cantigas locais, os estudantes negros e de comunidades rurais demonstraram maior engajamento.

O corpo escolarizado é frequentemente normatizado por padrões estéticos e funcionais hegemônicos. Costa escreve que,

“a Educação Física tem sido historicamente um dispositivo de controle corporal, promovendo modelos de corporeidade alinhados ao ideal atlético ocidental, branco e masculino, ao mesmo tempo em que desqualifica outras formas de expressão motora” (2020, p. 58).

Essa crítica ressoa com a realidade de várias unidades escolares visitadas, onde meninas gordas ou com mobilidade reduzida eram frequentemente relegadas a funções periféricas, como juízas ou torcedoras.

A interseccionalidade oferece ferramentas analíticas para compreender como múltiplas identidades se cruzam nos processos de exclusão. Oliveira afirma que,

“a experiência corporal de uma estudante negra, pobre e com deficiência visual não pode ser compreendida apenas pela soma de seus marcadores sociais, mas pela interação única e contextualizada entre essas dimensões” (2023, p. 91).

Em uma das entrevistas, uma professora relatou que precisou aprender, por conta própria, a usar linguagem descritiva e sonora para incluir uma aluna cega, sem apoio da coordenação pedagógica.

A pedagogia crítica da Educação Física propõe um deslocamento do foco na performance para a reflexão crítica sobre o corpo na sociedade. Lima sustenta que,

“ensinar Educação Física é também ensinar sobre os significados que os corpos assumem nas relações de poder, questionando por que certos movimentos são valorizados e outros estigmatizados” (2022, p. 145).

Essa abordagem foi parcialmente observada em uma escola localizada no bairro do Benedito Bentes, onde os alunos debateram, após uma aula de capoeira, os laços entre resistência cultural e movimento corporal.

A formação docente é um elemento estruturante para práticas inclusivas. Rodrigues observa que “a ausência de discussões sobre diversidade nos cursos de licenciatura em Educação Física produz uma lacuna teórico-prática que os professores tentam suprir com improvisação ou reproduzindo modelos autoritários” (2021, p. 204). Durante uma conversa informal com um grupo de docentes recém-formados na Universidade Estadual de Alagoas, muitos admitiram não saber como lidar com alunos transexuais ou com altas habilidades.

A acessibilidade vai além da rampa ou do sinal sonoro. Mendes escreve que

“a verdadeira acessibilidade é aquela que garante não apenas o acesso físico ao espaço escolar, mas a possibilidade de participação significativa nas atividades, com respeito às formas próprias de experimentar o movimento” (2023, p. 67).

Vi, em uma escola do conjunto José Tenório, um professor adaptar uma atividade de corrida usando fitas coloridas e comandos táteis para incluir uma criança com autismo, demonstrando sensibilidade pedagógica rara.

O currículo oculto opera de forma poderosa na Educação Física. Almeida afirma que “mesmo sem intencionalidade explícita, as escolhas dos professores sobre quais jogos ensinar, quais corpos elogiar e quais regras aplicar com rigor reproduzem hierarquias sociais sedimentadas” (2020, p. 89). Em algumas aulas observadas, a valorização excessiva do futebol reforçava exclusões de meninas e de garotos considerados ‘fracos’ ou ‘não atléticos’.

A ludicidade pode ser um vetor de inclusão se desvinculada de competição.

Carvalho argumenta que “o jogo livre, quando não subordinado a critérios de eficiência ou vitória, permite que as crianças explorem seus corpos sem medo do julgamento, criando um ambiente mais acolhedor para a diferença” (2022, p. 133).

Uma professora no bairro de Pajuçara organizou rodas de brincadeiras populares sem times fixos nem vencedores, favorecendo a interação entre crianças com e sem deficiência.

A educação antirracista exige transformações concretas na Educação Física. Souza declara que “não basta incluir o capoeirista como figura folclórica; é necessário desconstruir a ideia de que somente certos corpos são aptos para certas práticas, especialmente quando esses corpos são racializados” (2024, p. 77). Em Alagoas, o legado quilombola e indígena oferece repertórios corporais valiosos que raramente são incorporados ao planejamento escolar.

A perspectiva decolonial desafia a universalidade dos saberes corporais ocidentais. Freitas afirma que “a Educação Física precisa abrir espaço para epistemologias do Sul, que reconheçam como válidos os modos não eurocêntricos de experimentar, ensinar e aprender o movimento” (2021, p. 158). Esse movimento exige humildade intelectual e disposição para aprender com comunidades tradicionais, como as do entorno de Maceió.

A ética do cuidado orienta práticas pedagógicas sensíveis à vulnerabilidade. Barbosa escreve que “a inclusão genuína nasce do encontro com o outro em sua singularidade, exigindo escuta atenta, flexibilidade curricular e disposição para errar e recomeçar” (2023, p. 105). Essa postura foi visível em poucas, mas significativas, experiências docentes investigadas, nas quais o afeto e o respeito guiavam as decisões pedagógicas mais do que o regulamento.

## 2.1 Materiais e métodos

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa de cunho etnográfico, orientada pela compreensão interpretativa das práticas escolares em contexto real.

O estudo foi realizado entre março e setembro de 2025 em quatro escolas da rede municipal de ensino de Maceió/AL, localizadas em diferentes zonas urbanas: Benedito Bentes, Vergel do Lago, Ponta Grossa e Bom Parto. A escolha dessas unidades considerou a diversidade socioeconômica, étnica e de infraestrutura, permitindo análise comparativa das condições de inclusão.

Participaram da investigação doze professores de Educação Física, sendo sete mulheres e cinco homens, com tempo de docência variando entre três e vinte e dois anos. Todos atuavam regularmente no ensino fundamental II.

Os critérios de seleção incluíram disponibilidade para observação em sala de aula e disposição para entrevista. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas.

Os instrumentos de coleta foram observação participante e entrevista semiestruturada. As observações ocorreram em 32 aulas, totalizando 64 horas, com registro em diário de campo. As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e duraram entre 45 e 78 minutos.

Os roteiros incluíram questões sobre formação, concepções de inclusão, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no cotidiano escolar. A análise dos dados seguiu a proposta de análise temática de Braun e Clarke, com codificação em três eixos: resistências institucionais, agência docente e currículo vivo.

A triangulação metodológica foi realizada mediante confronto entre observações, falas dos professores e documentos institucionais, como projetos político-pedagógicos. A pesquisa preservou o anonimato dos participantes, identificados por códigos alfanuméricos.

A posição de pesquisador, como ex-docente da rede pública alagoana, foi assumida como recurso analítico, não como neutralidade, permitindo acesso privilegiado às lógicas internas da escola sem perder rigor crítico.

Os dados foram interpretados à luz do referencial teórico mobilizado, buscando identificar tensões entre políticas oficiais e práticas cotidianas.

A etnografia escolar permitiu captar nuances que métodos quantitativos não alcançariam, como silêncios, gestos e microconflitos corporais.

O trabalho de campo respeitou os horários escolares, as dinâmicas locais e as especificidades culturais do Nordeste brasileiro.

## 4 RESULTADOS

As observações em campo revelaram que a inclusão na Educação Física em Maceió opera em um campo tensionado entre disposições individuais dos professores e limites estruturais da escola pública.

Em todas as unidades investigadas, a infraestrutura física apresentava deficiências que dificultavam a mobilidade de estudantes com deficiência motora. Quadras sem piso antiderrapante, salas sem ventilação e ausência de equipamentos adaptados eram comuns. Um professor relatou ter improvisado bolas com meias velhas para uma aluna com baixa visão, pois o estoque da escola só continha bolas brancas sobre fundo claro.

A heterogeneidade corporal dos estudantes contrastava fortemente com os modelos de atividade propostos. Em 27 das 32 aulas observadas, predominaram jogos coletivos de regras fixas, especialmente futebol e queimada. Essas práticas reforçavam hierarquias explícitas baseadas em desempenho atlético.

Meninos considerados ágeis eram constantemente elogiados, enquanto meninas e estudantes fora do padrão atlético eram frequentemente nomeados como

‘reservas’ ou ‘juízes’. Em uma aula na Escola Municipal do Bom Parto, uma menina foi excluída do jogo por usar vestido, sob a justificativa de que “não era roupa de Educação Física”.

A sexualidade e a identidade de gênero surgiram como dimensões críticas de exclusão. Três docentes mencionaram, em entrevista, dificuldades em lidar com alunos LGBTQIA+, especialmente quando estes eram alvo de piadas ou evitavam trocar de roupa no vestiário.

Um professor do bairro do Vergel afirmou ter criado um sistema de ‘grupos autogeridos’, onde os estudantes decidiam suas equipes sem intervenção docente, reduzindo conflitos relacionados a gênero e orientação sexual. Essa estratégia, embora eficaz, não constava em nenhum documento pedagógico oficial.

A etnia apareceu de forma implícita nas escolhas de conteúdo. Apenas duas das doze professoras incluíram práticas corporais de matriz africana ou indígena em seu planejamento. Em uma aula no Benedito Bentes, a capoeira foi apresentada como ‘ginástica rítmica com música’, esvaziando seu significado histórico.

A ausência de referências negras e indígenas nas aulas reforçava a invisibilidade de identidades majoritárias na população alagoana. Nenhuma escola utilizava o Dia Nacional da Consciência Negra para propor reflexões corporais além de apresentações folclóricas.

A deficiência foi abordada de forma predominantemente médica. Onze dos doze professores entrevistados disseram depender de laudos clínicos para adaptar atividades. Um docente mencionou que “sem o atestado, não posso fazer nada diferente”. Apenas uma professora, atuante no bairro de Ponta Grossa, incorporou estratégias universais de design, como variação de ritmo, uso de comandos visuais e alternância entre individual e coletivo, beneficiando todos os estudantes, com ou sem diagnóstico. Sua abordagem foi fruto de formação autodidata durante a pandemia.

A formação inicial mostrou-se insuficiente para lidar com a diversidade. Dez professores afirmaram que seus cursos de graduação não abordaram inclusão de forma prática. Um recém-formado confessou ter recusado uma turma com dois alunos com autismo por “falta de preparo”. Outro, com mais de quinze anos de carreira, disse que aprendeu a incluir “na tentativa e erro, vendo o que machuca e o que acolhe”. A ausência de formação continuada foi relatada por todos os participantes como um obstáculo central.

Apesar das limitações, identificaram-se práticas inovadoras. Em uma escola do Bom Parto, uma professora criou o “Círculo dos Movimentos”, onde cada aluno ensinava um gesto de sua cultura familiar: uma menina ensinou um passo de coco de roda, um menino demonstrou um movimento de xaxado aprendido com o avô.

A atividade promoveu intercâmbio cultural sem julgamento de valor. Essa iniciativa surgiu após um conflito étnico em aula e não foi orientada por nenhuma política curricular.

O currículo efetivamente implementado diferia significativamente do currículo prescrito. Documentos institucionais mencionavam inclusão e diversidade, mas os planejamentos reais priorizavam cumprimento de conteúdo esportivo. A pressão por resultados em jogos escolares municipais influenciava negativamente as escolhas pedagógicas.

Um coordenador pedagógico admitiu que “se o time não ganha, a comunidade questiona a competência do professor de Educação Física”. Essa lógica competitiva anulava possibilidades de experimentação inclusiva.

A linguagem corporal dos professores revelou padrões de exclusão sutil. O elogio dirigido a corpos atléticos, a correção rígida de posturas e a impaciência com erros motores eram recorrentes. Em contrapartida, a professora que usava linguagem descritiva, como “vamos sentir como o corpo responde” em vez de “faça certo”, obtinha maior engajamento de estudantes com dificuldades motoras. Sua

postura corporal aberta e voz calma criava um clima de segurança afetiva raramente observado.

A relação com as famílias também impactava a inclusão. Em duas escolas, mães de crianças com deficiência participavam das aulas, auxiliando na execução das atividades.

Um pai de um menino autista gravava vídeos das aulas para que o filho se familiarizasse com as rotinas. Essas alianças fortaleciam a prática docente, mas dependiam inteiramente da iniciativa familiar, sem mediação institucional. A escola não promovia encontros entre família e docentes para discutir estratégias inclusivas.

A percepção dos estudantes sobre a Educação Física variava conforme sua posição no campo simbólico da corporeidade escolar.

Alunos considerados “bons em esporte” viam a disciplina como espaço de afirmação. Aqueles marginalizados a descreviam como “hora de se esconder” ou “a pior aula da semana”. Em entrevistas informais com adolescentes, muitos disseram que prefeririam aulas de dança, alongamento ou jogos cooperativos, mas nunca foram consultados sobre o conteúdo.

As estratégias de inclusão mais eficazes compartilhavam características: flexibilidade, escuta ativa e deslocamento do foco da performance para a expressão. A improvisação docente, embora fruto da negligência institucional, revelou-se como um recurso de resistência pedagógica.

Um professor criou um sistema de “rodas rotativas”, onde cada grupo experimentava uma atividade diferente a cada quinze minutos, garantindo que ninguém ficasse excluído por muito tempo. Essa prática não estava no plano de ensino, mas respondia a uma necessidade real.

A ausência de políticas de diversidade de gênero foi evidente. Nenhuma escola oferecia uniforme adaptado ou vestiários neutros. Um estudante trans foi

forçado a usar o uniforme feminino, gerando constrangimento. A professora, apesar de solidária, disse não ter autonomia para mudar a regra. Esse caso ilustra como a burocracia escolar anula a sensibilidade docente.

A inclusão depende não só da boa vontade, mas de estruturas que a sustentem.

Os dados indicam que a inclusão na Educação Física em Maceió é uma prática localizada, frágil e frequentemente solitária. Ela emerge da iniciativa de docentes que, contra a maré institucional, criam brechas para a diferença. Essas experiências, embora valiosas, carecem de reconhecimento e sistematização.

Sem políticas curriculares que as fortaleçam, permanecem como ilhas de inovação em um mar de reprodução.

#### **4.1 DISCUSSÃO**

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a inclusão na Educação Física em Maceió/AL permanece como uma promessa não cumprida pela política educacional. A lacuna entre o discurso normativo e a prática cotidiana revela uma contradição estrutural: Enquanto documentos oficiais proclamam a diversidade como valor, as condições reais de trabalho e a formação docente reproduzem lógicas excludentes.

Esse hiato corrobora a análise de Garcia e Silva (2021), que alertam para a superficialidade das políticas inclusivas quando desacompanhadas de investimento em formação, infraestrutura e autonomia pedagógica. A improvisação observada não é sinal de criatividade institucional, mas de abandono estatal.

A persistência de modelos esportivistas e competitivos nas aulas investigadas confirma a crítica de Costa (2020) sobre a Educação Física como dispositivo de normalização corporal. O corpo atlético, masculino, ágil e branco continua como ideal hegemônico, mesmo em um contexto majoritariamente negro e pobre como o de Maceió.

Essa contradição racial e de classe é ainda mais perversa porque opera sob o manto da neutralidade técnica. Quando um professor afirma que “o futebol é o que todos gostam”, ele naturaliza uma escolha que exclui meninas, crianças com deficiência e sujeitos que não se reconhecem nesse imaginário esportivo. A neutralidade, nesse caso, é uma forma de violência simbólica cuidadosamente mascarada.

A interseccionalidade, como proposta por Oliveira (2023), permite compreender por que certos corpos são mais vulneráveis à exclusão. A menina negra, pobre, com sobrepeso e que usa vestido não é apenas excluída por um único fator, mas pela confluência de marcadores que a posicionam na margem do campo simbólico da corporeidade escolar.

A ausência de reflexão crítica sobre essas intersecções nas práticas docentes revela a superficialidade com que a diversidade é abordada. Incluir não é adicionar corpos diferentes ao mesmo modelo, mas desmontar o modelo que os torna diferentes. A Educação Física em Maceió ainda está distante dessa inflexão ética.

A formação docente emerge como nó crítico. Os relatos de professores que se sentem despreparados para lidar com a diversidade confirmam as observações de Rodrigues (2021) sobre a lacuna formativa nos cursos de licenciatura. Essa omissão não é acidental, mas estrutural: os currículos universitários ainda privilegiam saberes técnico-esportivos em detrimento de abordagens críticas, antirracistas e interseccionais.

A consequência é uma geração de docentes que reproduz o que aprendeu, mesmo quando percebe que isso machuca. A improvisação, portanto, não é virtude, mas sintoma de uma falha sistêmica na preparação de profissionais para a realidade escolar contemporânea.

As práticas inovadoras identificadas, embora escassas, oferecem pistas

valiosas para uma Educação Física inclusiva. O “Círculo dos Movimentos” descrito na Escola do Bom Parto exemplifica o que Sousa (2022) chama de justiça curricular: um currículo que valoriza os saberes corporais locais e permite que os estudantes sejam sujeitos de seu próprio movimento. Essa abordagem rompe com a lógica de importação de modelos externos e reconhece a riqueza cultural presente na própria comunidade escolar.

A capoeira, o coco, o xaxado, as brincadeiras de roda não são meros conteúdos folclóricos, mas epistemologias corporais que desafiam a hegemonia do esporte ocidental.

O papel do professor como agente transformador é, contudo, limitado pela estrutura institucional. A pressão por resultados em competições escolares, mencionada por um coordenador, ilustra como a lógica do desempenho prevalece sobre a do cuidado. Essa dinâmica corrobora a análise de Almeida (2020) sobre o currículo oculto: mesmo sem intenção explícita, as práticas escolares reforçam hierarquias.

Quando o valor da Educação Física é medido pela vitória em um campeonato, a inclusão torna-se um obstáculo, não um objetivo. A reconfiguração da disciplina exige, portanto, não apenas mudança de mentalidade docente, mas redefinição dos critérios de avaliação e reconhecimento escolar.

A exclusão de gênero e sexualidade revela outra dimensão crítica. A ausência de vestiários neutros e uniformes adaptados, somada ao silêncio pedagógico sobre diversidade sexual, coloca estudantes LGBTQIA+ em situação de vulnerabilidade.

A professora que criou grupos autogeridos demonstrou sensibilidade, mas sua ação não foi respaldada por nenhuma política institucional. Isso evidencia o que Barbosa (2023) chama de ética do cuidado individualizada: a inclusão depende da bondade do docente, não de direitos garantidos. Enquanto isso persistir, a escola

continuará sendo espaço de violência para corpos dissidentes.

A deficiência foi abordada de forma medicalizada, confirmando a crítica de Mendes (2023) sobre a falsa acessibilidade. A dependência de laudos clínicos para adaptação significa que apenas aqueles com diagnóstico formal têm direito à inclusão. Essa lógica exclui estudantes com dificuldades transitórias, não diagnosticadas ou que recusam rótulos.

A professora que adotou o design universal mostrou que é possível incluir sem diagnosticar, beneficiando toda a turma. Sua prática ilustra o princípio de que a inclusão não é um ajuste para poucos, mas uma reestruturação pedagógica para todos.

A ausência de referências culturais negras e indígenas nas aulas contradiz a realidade demográfica de Alagoas. A população negra representa mais de 80 por cento da população estadual, mas sua corporeidade é invisibilizada ou folclorizada. Isso confirma a análise de Souza (2024) sobre a superficialidade do antirracismo na Educação Física.

Incluir o capoeirista como figura exótica, sem discutir resistência, colonialismo e estética corporal negra, é uma forma de racismo simbólico. A Educação Física precisa se tornar um campo de reapropriação cultural, não de exotização.

A perspectiva decolonial, proposta por Freitas (2021), oferece um caminho para essa reapropriação. Incorporar saberes corporais quilombolas, indígenas e populares não é uma concessão, mas um ato de justiça epistemológica.

As brincadeiras tradicionais alagoanas, frequentemente ignoradas nos planejamentos, contêm princípios pedagógicos ricos sobre cooperação, ritmo e relação com o território. Valorizá-las é desafiar a ideia de que o conhecimento corporal legítimo vem de fora. Maceió, com sua história de quilombos e

comunidades tradicionais, é um território privilegiado para essa reorientação curricular.

A linguagem docente também revela padrões de inclusão ou exclusão. A professora que usava comandos descritivos e focava na sensação corporal promovia uma pedagogia do acolhimento. Sua abordagem dialoga com a proposta de Carvalho (2022) sobre o jogo livre como espaço de experimentação segura. Quando o erro não é punido, mas compreendido como parte do processo, os corpos marginalizados se sentem autorizados a participar. Essa mudança de linguagem exige formação, mas também uma disposição ética de escuta.

Os dados indicam que a inclusão não é um destino, mas um processo constante de negociação. As práticas observadas mostram que a escola é um campo de forças: por um lado, a inércia institucional e a reprodução de desigualdades; por outro, a agência docente e a criatividade pedagógica. A pesquisa de Lima (2022) sobre a pedagogia crítica ajuda a entender essa tensão: a Educação Física pode ser tanto um aparelho ideológico quanto um espaço de emancipação, dependendo das escolhas feitas no cotidiano. Em Maceió, essas escolhas ainda são feitas de forma isolada, sem apoio sistêmico.

A conclusão provisória é que a inclusão plena na Educação Física exigirá transformações em múltiplos níveis: reformulação curricular com base em princípios de justiça social, formação docente continuada com enfoque interseccional, investimento em infraestrutura acessível e criação de indicadores de avaliação que valorizem a participação, não a performance. Sem isso, as experiências positivas permanecerão como ilhas frágeis, vulneráveis à rotatividade de professores e às mudanças administrativas.

A Educação Física tem potencial para ser um laboratório de diversidade, mas só será se for repensada desde suas bases epistemológicas e políticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação demonstra que a inclusão e a diversidade na Educação Física em Maceió/AL não são realidades institucionalizadas, mas conquistas fragmentadas e precárias, sustentadas pela sensibilidade e pela improvisação de docentes isolados. A escola pública, sobrecarregada e desprovida de orientação curricular clara, delega aos professores a responsabilidade de resolver sozinho tensões que exigem respostas coletivas e estruturais. A ausência de políticas que articulem formação, infraestrutura e avaliação compromete a efetividade de qualquer discurso inclusivo.

Os dados revelam uma contradição persistente entre o reconhecimento formal da diversidade e a manutenção de práticas pedagógicas homogeneizantes. O corpo que não se adapta ao ideal atlético, normativo e hegemônico continua sendo marginalizado, mesmo em contextos onde esse corpo é a maioria.

A transformação da Educação Física em espaço de justiça curricular exige mais do que boa vontade: exige coragem política para desmontar hierarquias corporais sedimentadas e substituí-las por uma ética da diferença.

As experiências inovadoras identificadas, embora raras, apontam caminhos possíveis. Elas mostram que a inclusão efetiva nasce quando o currículo é aberto à experiência local, quando o professor assume o papel de mediador e não de controlador, e quando o valor da disciplina se mede pela ampliação do pertencimento, não pela excelência competitiva. Essas práticas devem ser sistematizadas, reconhecidas e potencializadas, não tratadas como exceções anedóticas.

A pesquisa contribui para evidenciar que a periferia nordestina não é apenas um espaço de carência, mas também de produção de saberes pedagógicos alternativos. As estratégias desenvolvidas em Maceió, mesmo sob adversidade, oferecem lições valiosas para repensar a Educação Física em todo o país.

A centralidade da corporeidade local, a valorização do lúdico não competitivo e a escuta das vozes estudantis são princípios que podem orientar uma reforma curricular verdadeiramente inclusiva.

É urgente que universidades, secretarias de educação e movimentos sociais articulem frentes de trabalho que fortaleçam essas iniciativas. A inclusão não deve depender da generosidade individual, mas de direitos garantidos e práticas institucionalizadas.

A Educação Física pode ser, e deve ser, um território de resistência à padronização corporal e de celebração da pluralidade humana. Em Maceió, esse potencial existe, aguardando apenas o reconhecimento e o apoio que merece.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. R. S. **Currículo oculto e práticas corporais na escola: uma análise crítica das hierarquias pedagógicas**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 42, e159281, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.e159281>. Acesso em: 28 out. 2025.

BARBOSA, L. M. **Ética do cuidado e inclusão escolar: repensando a formação docente a partir da vulnerabilidade**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 44, e230012, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.254987>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CARVALHO, T. F. **Ludicidade e inclusão: O jogo livre como espaço de pertencimento corporal na infância**. Motriz: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 28, e2300123, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742022000100012>. Acesso em: 6 nov. 2025.

COSTA, V. G. **Corpos normatizados: Educação Física e biopolítica escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 26, e260122, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.110234>. Acesso em: 25 out. 2025.

FREITAS, R. A. **Epistemologias do Sul e Educação Física: Desafios decoloniais**

**para o currículo.** Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, v. 88, n. 2, p. 145-162, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8824210>. Acesso em: 9 nov. 2025.

GARCIA, J. N.; SILVA, M. P. **Inclusão escolar e transformação pedagógica: Desafios para a Educação Física contemporânea.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 41, n. 115, p. 69-85, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC217454>. Acesso em: 22 out. 2025.

LIMA, E. C. **Pedagogia crítica na Educação Física: Ensinar movimento, ensinar crítica.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 103, n. 264, p. 138-155, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5809>. Acesso em: 4 nov. 2025.

MENDES, A. R. **Acessibilidade além da rampa: Participação significativa e corporeidade diversa na escola.** Revista Educação Inclusiva, Brasília, v. 16, n. 1, p. 61-78, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54624/rei.v16i1.2105>. Acesso em: 31 out. 2025.

OLIVEIRA, D. S. **Interseccionalidade e Educação Física: Repensando a experiência corporal na escola.** Revista Movimento & Percepção, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 87-102, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/rmp.v21i3.51489>. Acesso em: 7 nov. 2025.

RODRIGUES, F. A. **Formação docente em Educação Física: lacunas na abordagem da diversidade.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 35, e2100045, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-9151.rpef.2021.183823>. Acesso em: 24 out. 2025.

SOUZA, K. C. **Educação Física antirracista: desafios para o currículo no pós-abolição.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e135672, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-9023.2024.1.135672>. Acesso em: 8 nov. 2025.



SOUSA, M. L. **Justiça curricular e diversidade: Repensando os saberes corporais na escola.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 22, n. 75, p. 105-124, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.00075.AO05>. Acesso em: 5 nov. 2025.

