doi.org/10.51891/rease.v12i11.28972

FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E ENFRENTAMENTO DO CAPACITISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL

CONTINUING EDUCATION, INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION AND THE CONFRONTATION OF ABLEISM IN ELEMENTARY EDUCATION

FORMACIÓN CONTINUA, EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA Y ENFRENTAMIENTO DEL CAPACITISMO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Paulo Roberto Valdo Thomaz[1]
Maria Aparecida Monteiro da Silva[2]

RESUMO: Este artigo buscou analisar em que sentido a formação continuada de professores de Educação Física do Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para o enfrentamento do capacitismo no contexto escolar. A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Viana, Espírito Santo, Brasil, caracterizando-se como estudo de caso, de abordagem qualitativa e quantitativa. Os dados foram produzidos por meio de análise documental, observação participante e questionário aplicado a 40 professores de Educação Física. Os resultados indicaram que os documentos orientadores da rede contemplam os marcos legais da inclusão, mas não explicitam, de modo sistemático, uma fundamentação epistemológica da inclusão articulada à Educação Física, à cultura corporal e ao enfrentamento do capacitismo. Também se verificou que a formação continuada tem contribuído para ampliar o repertório teórico-prático dos docentes, favorecendo a problematização de práticas excludentes e a construção de ações pedagógicas mais inclusivas. Conclui-se que a formação continuada constitui espaço estratégico para consolidar práticas anticapacitistas na Educação Física escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Física inclusiva. Capacitismo.

ABSTRACT: This article aimed to analyze how continuing education for Elementary School Physical Education teachers contributes to the development of inclusive pedagogical practices and to the confrontation of ableism in the school context. The research was carried out in the Municipal Education Network of Viana, Espírito Santo, Brazil, and was characterized as a case study with a qualitative and quantitative approach. Data were produced through documentary analysis, participant observation, and a questionnaire applied to 40 Physical Education teachers. The results indicated that the network's guiding documents address the legal frameworks of inclusion, but do not systematically present an epistemological foundation of inclusion articulated with Physical Education, body culture, and the confrontation of ableism. It was also found that continuing education has contributed to expanding teachers' theoretical and practical repertoire, favoring the problematization of exclusionary practices and the construction of more inclusive pedagogical actions. It is concluded that continuing education constitutes a strategic space for consolidating anti-ableist practices in school Physical Education.

Keywords: Continuing education. Inclusive Physical Education. Ableism.

[1]Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (PY).
[2]Doutora em Educação pela Universidad de Santiago de Compostela (ES).

RESUMEN: Este artículo buscó analizar en qué sentido la formación continua de profesores de Educación Física de la Educación Primaria contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y al enfrentamiento del capacitismo en el contexto escolar. La investigación fue realizada en la Red Municipal de Enseñanza de Viana, Espírito Santo, Brasil, caracterizándose como un estudio de caso, con enfoque cualitativo y cuantitativo. Los datos fueron producidos mediante análisis documental, observación participante y cuestionario aplicado a 40 profesores de Educación Física. Los resultados indicaron que los documentos orientadores de la red contemplan los marcos legales de la inclusión, pero no explicitan, de modo sistemático, una fundamentación epistemológica de la inclusión articulada con la Educación Física, la cultura corporal y el enfrentamiento del capacitismo. También se verificó que la formación continua ha contribuido a ampliar el repertorio teórico-práctico de los docentes, favoreciendo la problematización de prácticas excluyentes y la construcción de acciones pedagógicas más inclusivas. Se concluye que la formación continua constituye un espacio estratégico para consolidar prácticas anticapacitistas en la Educación Física escolar.

Palabras clave: Formación continua. Educación Física inclusiva. Capacitismo.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como princípio ético, político e pedagógico indispensável à garantia do direito à educação. No campo da Educação Física, esse debate assume relevância particular, pois o componente curricular historicamente esteve relacionado a concepções de corpo, desempenho, rendimento, aptidão física e padronização das práticas corporais. Nesse sentido, discutir Educação Física inclusiva exige compreender que a inclusão não se limita à presença física do estudante com deficiência nas aulas, mas envolve a reorganização das práticas pedagógicas, dos critérios de participação e das formas de reconhecimento da diversidade corporal no espaço escolar (MANTOAN, 2015; SASSAKI, 2010).

A literatura da área aponta que a Educação Física escolar foi marcada por tradições higienistas, militaristas, esportivistas e performativas, que contribuíram para a valorização de determinados corpos e habilidades em detrimento de outros. Autores como Bracht (1997; 2003), Darido (2003), Chicon (2013), Cruz et al. (2019) e Salles e Chicon (2020) indicam a necessidade de superar práticas centradas exclusivamente no rendimento, na comparação entre pares e na reprodução de modelos corporais normativos. Assim, a Educação Física inclusiva deve ser compreendida como prática pedagógica comprometida com a participação, a equidade e o reconhecimento das diferenças.

Nesse contexto, o conceito de capacitismo torna-se central para analisar as barreiras simbólicas e culturais presentes no cotidiano escolar. O capacitismo pode ser compreendido

como uma estrutura sociocultural que hierarquiza corpos a partir de padrões de normalidade, produtividade e eficiência, produzindo exclusões, subalternizações e formas sutis de desvalorização das pessoas com deficiência (MELLO, 2014; PAGAIME; MELO, 2021; PICCOLO, 2024). Nas aulas de Educação Física, essa lógica pode manifestar-se quando a participação dos estudantes é condicionada ao desempenho motor esperado, à capacidade de acompanhar o grupo ou à adequação a padrões corporais previamente estabelecidos.

A formação continuada de professores apresenta-se, portanto, como dimensão estratégica para o enfrentamento do capacitismo e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Tardif (2012) compreende os saberes docentes como plurais, temporais e constituídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto escolar. Freire (2015), por sua vez, destaca a docência como prática ética, crítica e comprometida com a transformação social. Desse modo, a formação continuada não deve restringir-se à transmissão de técnicas, mas constituir-se como espaço de reflexão, problematização e ressignificação das práticas pedagógicas.

Apesar dos avanços legais e institucionais no campo da inclusão, ainda se observa uma lacuna entre o reconhecimento normativo do direito à participação dos estudantes com deficiência e a consolidação de práticas efetivamente anticapacitistas nas aulas de Educação Física. Tal lacuna evidencia a necessidade de analisar como os documentos curriculares, os processos formativos e as percepções docentes dialogam com os pressupostos da Educação Física inclusiva e com o enfrentamento das hierarquizações corporais historicamente presentes na área.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar em que sentido a formação continuada de professores de Educação Física do Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para o enfrentamento do capacitismo no contexto escolar. O estudo decorre de pesquisa realizada com professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Viana, no Espírito Santo, Brasil, envolvendo análise documental, observação participante e questionário aplicado aos docentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre formação continuada, Educação Física inclusiva e enfrentamento do capacitismo exige compreender a inclusão escolar para além do acesso físico do estudante com deficiência à escola comum. A inclusão, nesse sentido, envolve a reorganização das práticas

pedagógicas, dos currículos, das relações escolares e dos modos de reconhecimento das diferenças. Mantoan (2015) afirma que a inclusão não se efetiva apenas pela presença do aluno na escola, mas pela transformação das práticas e concepções que estruturam o ensino. Nessa mesma direção, Sassaki (2010) defende que a inclusão pressupõe a eliminação de barreiras que limitam a participação social e educacional dos sujeitos.

No campo da Educação Física escolar, esse debate assume especificidade, pois a área historicamente foi atravessada por concepções centradas no rendimento, na aptidão física, na disciplina corporal e na padronização dos movimentos. Bracht (1997; 2003) analisa que a Educação Física esteve vinculada a projetos de disciplinamento e rendimento corporal, o que contribuiu para consolidar uma cultura escolar marcada pela comparação entre corpos e habilidades. Darido (2003) e Finck (2011), ao discutirem as abordagens pedagógicas da área, destacam a necessidade de superação dos modelos tecnicistas e esportivistas, defendendo práticas que valorizem a cultura corporal em sua diversidade.

A Educação Física inclusiva, portanto, não pode ser compreendida apenas como adaptação pontual de atividades para estudantes com deficiência. Ela exige revisão dos critérios de participação, dos processos avaliativos, das metodologias de ensino e das expectativas construídas sobre os corpos dos estudantes. Chicon (2013), Cruz et al. (2019) e Salles e Chicon (2020) contribuem para compreender que a inclusão nas práticas corporais escolares implica deslocar o foco da performance para a participação, da comparação para a cooperação e da padronização para o reconhecimento da diversidade corporal.

Nesse contexto, o capacitismo constitui categoria central para a análise das práticas pedagógicas. Mello (2014) compreende o capacitismo como uma estrutura sociocultural que hierarquiza corpos com base em padrões de normalidade, produtividade e eficiência. Essa lógica produz exclusões e subalternizações, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar. Pagaime e Melo (2021), Böck, Beche e Silva (2024) e Piccolo (2024) ampliam esse debate ao evidenciar que o capacitismo não se restringe a atitudes individuais, mas atravessa instituições, discursos, currículos e práticas sociais.

Nas aulas de Educação Física, o capacitismo pode manifestar-se quando a participação do estudante com deficiência é reduzida, superprotegida ou condicionada à sua capacidade de acompanhar o desempenho esperado pelo grupo. Essa lógica reforça hierarquizações corporais e limita o reconhecimento das potencialidades dos estudantes. Marco (2020) e Mapurunga (2024) indicam que o enfrentamento do capacitismo no campo das práticas corporais requer a

problematização dos modelos de corpo considerados aptos, eficientes ou desejáveis, bem como a reconstrução das formas de participação nas aulas.

A formação continuada apresenta-se, nesse cenário, como espaço estratégico para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e anticapacitistas. Tardif (2012) compreende os saberes docentes como plurais, temporais e constituídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto de atuação. Dessa forma, o professor não mobiliza apenas conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também saberes construídos na prática, nas interações escolares e nos processos de reflexão sobre sua própria docência.

Freire (2015) contribui para esse debate ao compreender a docência como prática ética, crítica e comprometida com a transformação da realidade. Nessa perspectiva, a formação continuada não deve restringir-se à atualização técnica, mas precisa promover reflexão crítica sobre as condições concretas do trabalho docente, sobre as desigualdades presentes na escola e sobre as possibilidades de reconstrução das práticas pedagógicas. Assim, formar professores para a inclusão implica também problematizar concepções de corpo, deficiência, aprendizagem, participação e diferença.

A Teoria da Complexidade, proposta por Morin (2000; 2003; 2007; 2011), oferece base epistemológica importante para compreender a inclusão como fenômeno multidimensional. A realidade educacional não pode ser analisada por meio de fragmentações simplificadoras, pois envolve dimensões éticas, políticas, culturais, curriculares, institucionais e subjetivas. No caso da Educação Física inclusiva, essa perspectiva permite compreender que a construção de ambientes anticapacitistas depende da articulação entre políticas educacionais, formação docente, currículo, práticas pedagógicas e relações produzidas no cotidiano escolar.

Sacristán (2000) também contribui para essa análise ao compreender o currículo como espaço de poder, disputa e produção de significados. Nessa direção, a inclusão não pode ser tratada como conteúdo complementar ou ação isolada, mas como princípio estruturante do planejamento, da metodologia e da avaliação. Silva (2010) reforça que o currículo produz identidades, sentidos e formas de pertencimento, razão pela qual a ausência de uma abordagem explícita sobre capacitismo e hierarquizações corporais pode contribuir para a permanência de práticas excludentes, ainda que sob discursos formalmente inclusivos.

Assim, o enfrentamento do capacitismo na Educação Física escolar exige uma formação continuada capaz de articular teoria e prática, legislação e cotidiano, currículo e experiência

docente. Essa formação precisa favorecer a construção de práticas que respeitem as limitações dos estudantes sem subestimá-los, ampliem suas possibilidades de participação e reconheçam a diversidade corporal como elemento constitutivo da educação. Desse modo, a Educação Física inclusiva assume uma dimensão ética, pedagógica e epistemológica, orientada pela superação das barreiras que historicamente produziram exclusões no campo das práticas corporais escolares.

MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de campo, desenvolvida por meio do método de estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa. A opção por esse delineamento justifica-se pela necessidade de compreender, em contexto real, como a formação continuada de professores de Educação Física do Ensino Fundamental contribui para práticas pedagógicas inclusivas e para o enfrentamento do capacitismo no ambiente escolar. O estudo de caso permite investigar fenômenos contemporâneos considerando as condições concretas em que ocorrem, especialmente quando se busca compreender processos educacionais situados (YIN, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Viana, no estado do Espírito Santo, Brasil, durante encontros de formação continuada promovidos pela Gerência de Formação e Avaliação Educacional (GFAE), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os encontros ocorreram presencialmente no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CeFoPE), em dias destinados ao planejamento pedagógico dos professores de Educação Física.

O universo da pesquisa foi composto por 52 professores de Educação Física que atuavam no Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais e Finais, da rede municipal de Viana/ES. Desse total, 40 docentes responderam aos instrumentos de coleta de dados, constituindo a amostra analisada neste estudo. A amostragem foi não probabilística, intencional e por conveniência, considerando a participação voluntária dos docentes, sua atuação no componente curricular Educação Física e sua vinculação às formações continuadas ofertadas pelo município.

Foram incluídos na pesquisa professores de Educação Física em exercício no Ensino Fundamental regular da Rede Municipal de Ensino de Viana/ES, efetivos, contratados, cedidos ou permutados, que participavam dos encontros de formação continuada e que concordaram formalmente com a pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Foram excluídos professores que não atuavam no componente curricular Educação Física, que não exerciam suas funções no Ensino Fundamental da rede municipal, que se encontravam em desvio de função, afastados por laudo médico, cedidos a outras redes de ensino, ausentes no momento de apresentação da pesquisa ou que não assinaram o TCLE.

A coleta de dados foi realizada por meio de três procedimentos principais: análise documental, observação participante e questionário semiestruturado aplicado por meio da plataforma *Google Forms*. A análise documental contemplou o Referencial Curricular da Cidade de Viana, os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares e os Planejamentos Trimestrais de Educação Física, com o objetivo de verificar se os pressupostos da literatura científica e da base legal acerca da Educação Física inclusiva e do enfrentamento do capacitismo estavam contemplados nos documentos orientadores da rede.

A observação participante ocorreu no contexto dos encontros formativos com professores de Educação Física, permitindo acompanhar discussões, práticas e percepções docentes relacionadas à inclusão escolar, à adaptação de atividades, ao reconhecimento das diferenças e à problematização do capacitismo. Esse procedimento possibilitou compreender aspectos do fenômeno investigado que emergem das interações, das falas e das práticas produzidas no cotidiano formativo.

O questionário semiestruturado foi aplicado aos professores por meio da plataforma Google Forms, contemplando questões relacionadas ao perfil profissional e formativo dos docentes, à experiência com formação continuada em Educação Inclusiva, à compreensão sobre capacitismo e às percepções acerca das contribuições da formação para a prática pedagógica. Os dados quantitativos foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados por meio de estatística descritiva, com apresentação de frequências e percentuais. Os dados qualitativos foram interpretados à luz da análise de conteúdo temática, considerando categorias vinculadas à inclusão escolar, Educação Física inclusiva, formação docente e enfrentamento do capacitismo (BARDIN, 2016).

A pesquisa observou os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, especialmente no que se refere à participação voluntária, ao sigilo, ao anonimato, à minimização de riscos e à proteção dos participantes. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Vila Velha (UVV), conforme Parecer Consubstanciado nº 6.314.839, CAAE nº 71343223.5.0000.5064. Todos os

participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e manifestaram concordância mediante assinatura do TCLE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ANÁLISE DOCUMENTAL: ENTRE O ALINHAMENTO LEGAL, AS LACUNAS EPISTEMOLÓGICAS E O ENFRENTAMENTO DO CAPACITISMO

A análise documental teve como finalidade verificar se os pressupostos da literatura científica e da base legal acerca da Educação Física inclusiva, com destaque para o enfrentamento do capacitismo, encontram-se contemplados nos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de Viana, no Espírito Santo, Brasil. Foram analisados o Referencial Curricular da Cidade de Viana, o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares e os Planos de Ensino Trimestrais do componente curricular Educação Física.

Os documentos analisados evidenciam alinhamento formal aos marcos legais da Educação Inclusiva, sobretudo no que se refere ao direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. No Referencial Curricular da Cidade de Viana, a inclusão aparece associada à garantia de permanência dos educandos no ensino regular e fundamenta-se em documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca. No Projeto Político-Pedagógico, a inclusão é reafirmada como diretriz institucional vinculada à equidade, à gestão democrática e ao direito à aprendizagem. Nos Planos de Ensino Trimestrais, observa-se organização pedagógica alinhada às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Municipal, com sistematização de objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e processos avaliativos.

Entretanto, ao confrontar esses documentos com os pressupostos da literatura científica sobre Educação Física inclusiva, identificam-se lacunas conceituais e epistemológicas relevantes. A inclusão aparece, predominantemente, como diretriz normativa e organizacional, mas não se apresenta de forma sistemática como categoria epistemológica capaz de orientar a compreensão da diferença, da diversidade corporal e das barreiras simbólicas presentes nas práticas corporais escolares. Assim, embora os documentos afirmem compromisso com a inclusão, não desenvolvem uma fundamentação epistemológica da inclusão articulada ao componente curricular Educação Física, à cultura corporal e ao enfrentamento do capacitismo.

Essa lacuna torna-se significativa porque a Educação Física inclusiva exige mais que a inserção do estudante com deficiência nas atividades. Ela requer a revisão das lógicas pedagógicas que historicamente valorizaram rendimento, comparação, padronização corporal e desempenho motor. A literatura da área aponta que as práticas corporais escolares foram marcadas por tradições higienistas, militaristas, esportivistas e performativas, que contribuíram para naturalizar hierarquizações entre corpos e habilidades (BRACHT, 1997; DARIDO, 2003; CHICON, 2013; SALLES; CHICON, 2020).

Também não se identificou, nos documentos analisados, conceituação explícita do capacitismo. Essa ausência merece atenção, pois o capacitismo tem sido compreendido como estrutura sociocultural que hierarquiza corpos a partir de padrões de normalidade, produtividade e eficiência, produzindo exclusões e subalternizações de pessoas com deficiência (MELLO, 2014; PAGAIME; MELO, 2021; PICCOLO, 2024). No campo da Educação Física, essa estrutura pode manifestar-se quando a participação dos estudantes é condicionada ao desempenho esperado, à capacidade de acompanhar o grupo ou à adequação a modelos corporais previamente naturalizados.

A Tabela 1 sintetiza os principais achados da análise documental, evidenciando que os documentos municipais contemplam os marcos legais da inclusão, mas ainda não incorporam de modo sistemático uma fundamentação epistemológica da inclusão, nem os pressupostos teórico-conceituais da Educação Física inclusiva e do enfrentamento do capacitismo.

Tabela 1 - Síntese da análise documental dos documentos da Rede Municipal de Viana/ES

Documento analisado	Aspectos identificados sobre inclusão	Lacunas identificadas sobre Educação Física inclusiva e capacitismo
Referencial Curricular da Cidade de Viana	Apresenta a inclusão como princípio vinculado ao acesso, permanência, equidade, dignidade humana e direito à diferença. Fundamenta-se em marcos legais nacionais e internacionais da Educação Inclusiva.	Não apresenta definição conceitual explícita de Educação Física inclusiva. Não desenvolve fundamentação epistemológica da inclusão articulada à cultura corporal, ao capacitismo, às barreiras simbólicas e às hierarquizações corporais.
Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares	Reafirma a inclusão como diretriz institucional relacionada à gestão democrática, ao direito à aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico.	Trata a inclusão de forma transversal e institucional, sem desdobramento epistemológico específico para o componente curricular Educação Física. Não explicita o capacitismo como categoria analítica.
Planos de Ensino Trimestrais de Educação Física	Organizam objetivos, habilidades, conteúdos, estratégias metodológicas e avaliação em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Municipal.	Não apresentam planejamento sistemático voltado ao enfrentamento de barreiras atitudinais e simbólicas. Não mencionam diretamente o capacitismo nem evidenciam fundamentação epistemológica voltada à superação das lógicas comparativas associadas ao desempenho corporal.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2025).

A análise permite afirmar que os documentos orientadores da rede municipal manifestam compromisso legal e institucional com a inclusão, especialmente no plano normativo. Contudo, ainda não explicitam, de modo consistente, uma fundamentação epistemológica da inclusão que articule cultura corporal, Educação Física escolar, diferença, participação e enfrentamento do capacitismo. Sob a perspectiva da complexidade, essa configuração pode ser compreendida como expressão de uma fragmentação conceitual, na medida em que a inclusão é afirmada como princípio geral, mas não plenamente integrada às dimensões culturais, simbólicas, curriculares e pedagógicas que estruturam o ensino das práticas corporais (MORIN, 2003; 2007; 2011).

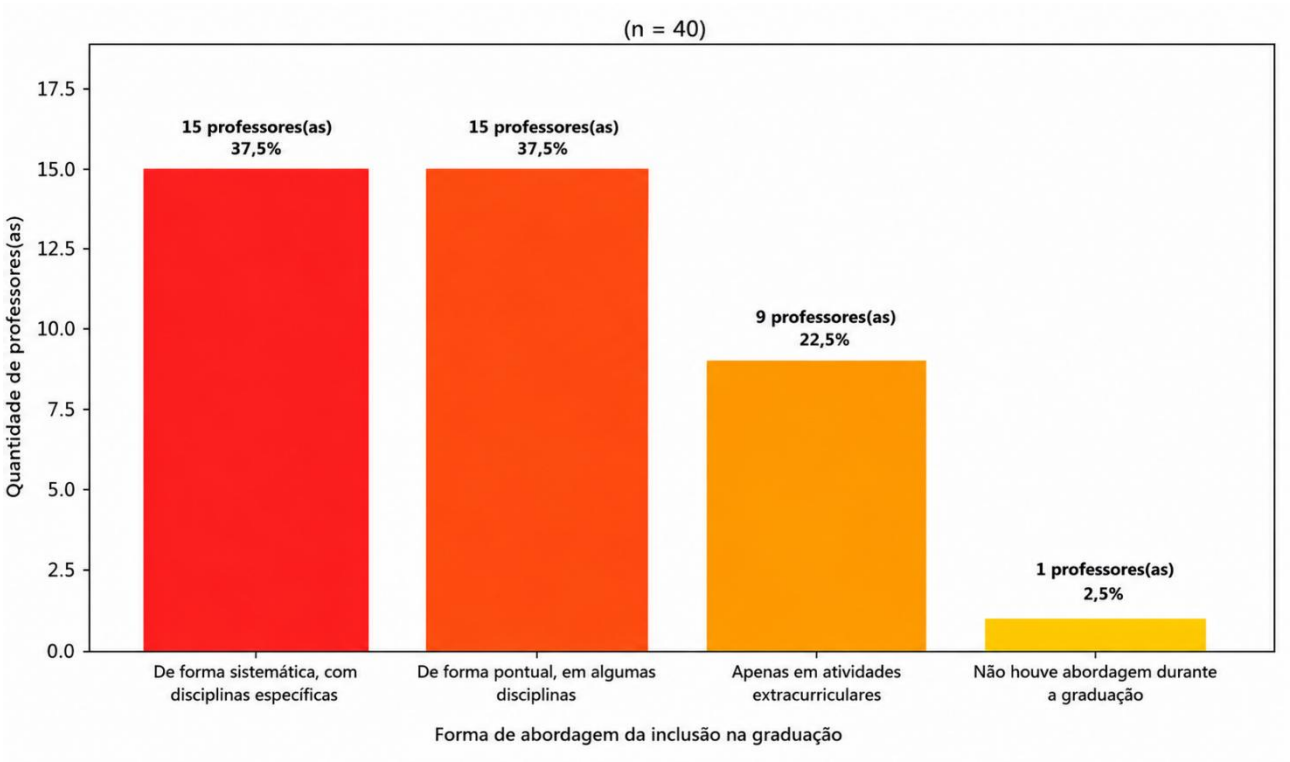
Assim, os resultados da análise documental indicam que a Rede Municipal de Ensino de Viana apresenta base legal favorável à inclusão, mas ainda necessita avançar na explicitação teórica, pedagógica e epistemológica da Educação Física inclusiva como campo de enfrentamento das hierarquizações corporais. Esse achado reforça a importância da formação continuada como espaço de problematização, aprofundamento conceitual e construção de práticas pedagógicas orientadas por princípios anticapacitistas.

FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO: PERCEPÇÕES DOCENTES

Após a análise documental, a investigação avançou para a compreensão das percepções docentes acerca da formação inicial e da formação continuada em Educação Inclusiva. Esse eixo torna-se relevante porque permite verificar em que medida os professores de Educação Física tiveram contato com a temática da inclusão em seus percursos formativos e como a formação continuada ofertada pela rede municipal tem contribuído para ampliar repertórios teóricos e práticos voltados à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Os dados referentes à formação inicial indicam que a abordagem da inclusão ocorreu de modo heterogêneo entre os participantes. Observa-se que 37,5% dos docentes afirmaram que o tema foi tratado de forma sistemática, com disciplinas específicas na graduação, enquanto outros 37,5% relataram que a inclusão foi abordada apenas de forma pontual, em algumas disciplinas. Além disso, 22,5% indicaram que o tema apareceu somente em atividades extracurriculares, e percentual residual afirmou não ter tido contato com a temática durante a formação inicial, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Forma de abordagem da inclusão na formação inicial dos professores de Educação Física



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

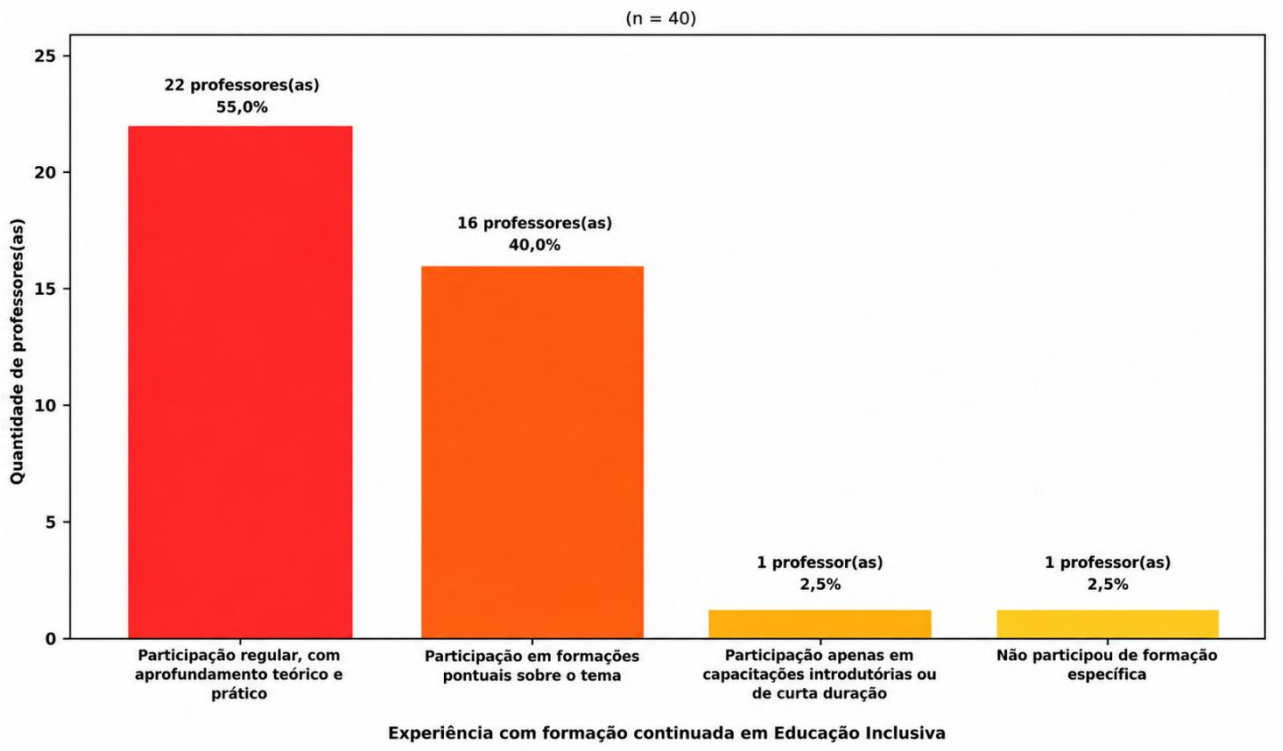
Esse resultado revela que, embora a inclusão tenha estado presente na trajetória formativa da maioria dos docentes, sua inserção nem sempre ocorreu como eixo estruturante da formação inicial. A expressiva presença de respostas que apontam abordagem pontual ou extracurricular sugere que a inclusão ainda pode ocupar posição periférica nos currículos de graduação em Educação Física. Essa constatação dialoga com Machado (2022), ao evidenciar que a incorporação dos princípios inclusivos nas diretrizes e currículos da área ocorreu de forma progressiva, mas nem sempre se materializou de modo homogêneo nas instituições formadoras.

Sob a perspectiva das teorias do currículo, essa distribuição não deve ser compreendida apenas como dado quantitativo, pois revela escolhas políticas e epistemológicas sobre o lugar da inclusão na formação docente. Silva (2010) afirma que o currículo não é neutro, mas espaço de produção de sentidos, disputas e identidades. Assim, quando a inclusão aparece de modo fragmentado, pontual ou extracurricular, pode indicar que ainda não foi plenamente assumida como princípio constitutivo da formação profissional. Sacristán (2000) também contribui para essa análise ao compreender o currículo como campo de seleção cultural e de organização de saberes que define aquilo que se torna central ou secundário no processo educativo.

No campo específico da Educação Física, essa lacuna formativa merece atenção, pois a área historicamente foi atravessada por modelos tecnicistas, esportivistas e performativos, marcados pela valorização do rendimento, da comparação e da padronização corporal (BRACHT, 1997; DARIDO, 2003; FINCK, 2011). Desse modo, a presença não sistemática da inclusão na formação inicial pode dificultar a problematização das barreiras simbólicas, das hierarquizações corporais e das práticas capacitistas que atravessam as aulas.

Entretanto, os dados relativos à formação continuada indicam que a Rede Municipal de Ensino de Viana vem constituindo espaços formativos importantes para o aprofundamento da temática. Conforme o Gráfico 2, 55% dos professores afirmaram ter participado de forma regular de formações continuadas em Educação Inclusiva, com aprofundamento teórico e prático. Outros 40% relataram participação em formações pontuais sobre o tema, enquanto percentuais residuais indicaram participação apenas em capacitações introdutórias ou ausência de formação específica.

Gráfico 2 – Experiência com formação continuada em Educação Inclusiva



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados sugerem que a formação continuada em Educação Inclusiva não se configura como ação isolada ou eventual no contexto investigado, mas como política formativa com

presença significativa junto ao corpo docente. Tal achado é relevante porque evidencia que a formação em serviço pode atuar como espaço de recomposição das lacunas deixadas pela formação inicial, especialmente quando promove articulação entre fundamentos teóricos, legislação educacional, experiências docentes e práticas pedagógicas concretas.

Tardif (2012) compreende os saberes docentes como plurais, temporais e constituídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação continuada ocupa papel estratégico, pois permite que o professor reelabore saberes, confronte práticas e produza novas formas de intervenção pedagógica diante dos desafios da inclusão. Freire (2015) também contribui para essa compreensão ao defender a formação como processo permanente de reflexão crítica sobre a prática, orientado pela ação transformadora.

A presença expressiva de docentes que participaram regularmente de formações continuadas permite compreender por que parte significativa do grupo demonstra maior familiaridade com o debate sobre inclusão e práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, a existência de 40% de participantes que relatam formações apenas pontuais indica que a apropriação desses saberes ainda ocorre de maneira desigual. Esse dado reforça que a formação continuada precisa ser compreendida como processo sistemático, permanente e articulado às demandas concretas do componente curricular Educação Física, e não como ação episódica.

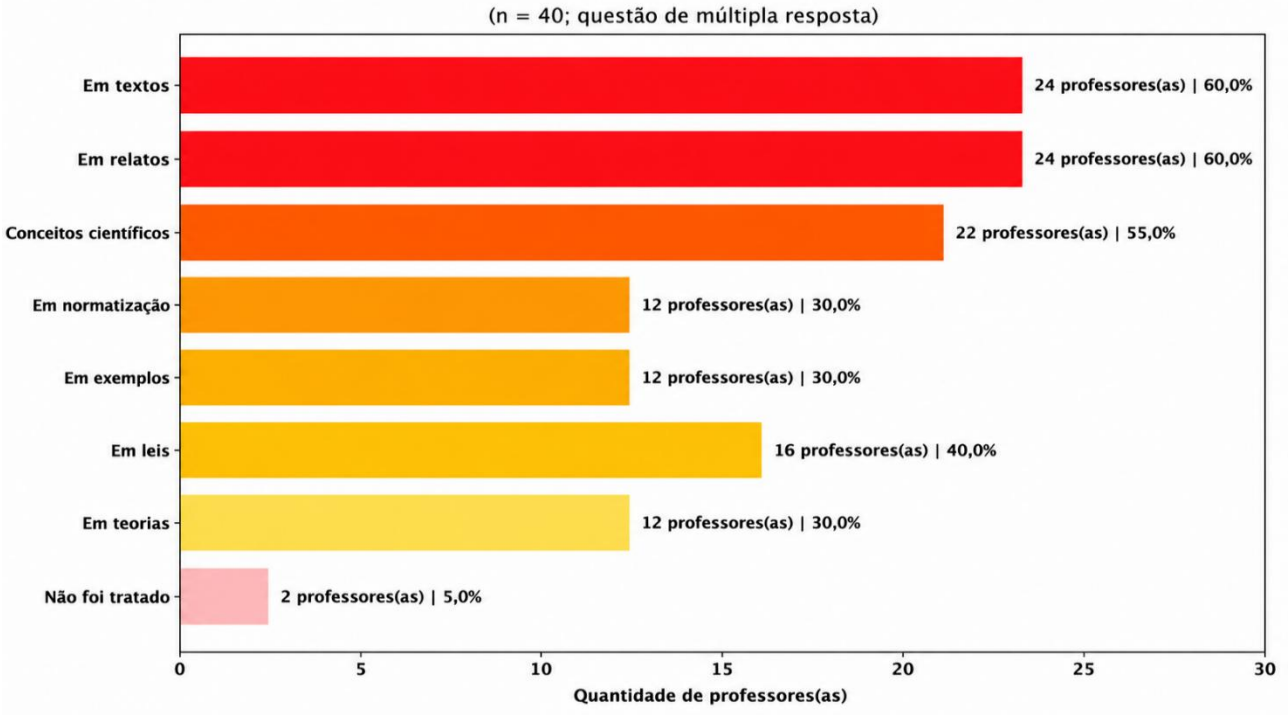
À luz da Teoria da Complexidade, Morin (2003; 2007; 2011) permite interpretar esses resultados como expressão de um processo formativo em construção, no qual diferentes dimensões se articulam: formação inicial, formação continuada, experiência profissional, políticas institucionais, documentos curriculares e práticas cotidianas. A inclusão, nesse sentido, não pode ser reduzida a conteúdo isolado, pois exige a religação de saberes pedagógicos, éticos, legais, culturais e epistemológicos.

Desse modo, os resultados indicam que a formação inicial dos professores investigados apresenta trajetórias heterogêneas quanto à abordagem da inclusão, enquanto a formação continuada ofertada pela rede municipal aparece como espaço relevante para o aprofundamento teórico-prático. Contudo, a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e anticapacitistas demanda continuidade, sistematização e aprofundamento epistemológico, especialmente no que se refere à Educação Física escolar, à cultura corporal e ao enfrentamento das barreiras simbólicas que produzem exclusões no cotidiano das aulas.

CAPACITISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTICAPACITISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A análise dos dados evidencia que o debate sobre o capacitismo ocupa lugar relevante na compreensão das práticas pedagógicas inclusivas no componente curricular Educação Física. No questionário aplicado aos docentes, observou-se que o conceito de capacitismo foi abordado nas formações inclusivas por meio de textos, relatos, conceitos científicos, referenciais teóricos, exemplos práticos e normativas, o que sugere que a temática não foi tratada de forma meramente superficial, mas articulada a fundamentos conceituais e à reflexão sobre o cotidiano escolar, conforme apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Abordagem do conceito de capacitismo nas formações inclusivas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse resultado é relevante porque o capacitismo não se reduz a atitudes isoladas ou episódios pontuais de discriminação, mas constitui uma estrutura sociocultural que hierarquiza corpos e sujeitos a partir de padrões de normalidade, produtividade e eficiência (MELLO, 2014; PAGAIME; MELO, 2021; PICCOLO, 2024). Quando a formação continuada aborda o conceito com base em referenciais científicos e normativos, amplia-se a possibilidade de deslocamento

epistemológico e pedagógico por parte dos docentes, favorecendo a identificação de práticas excludentes naturalizadas no cotidiano escolar.

A observação participante realizada nos encontros de formação continuada permitiu aprofundar essa compreensão. Ao acompanhar os processos formativos desenvolvidos com professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Viana, foi possível identificar que a demanda investigativa emergiu das próprias falas docentes, que reiteradamente expressavam dificuldades para incluir alunos com deficiência nas aulas, insegurança metodológica, ausência de estratégias pedagógicas adaptativas e dúvidas quanto ao papel da Educação Física no contexto da inclusão escolar.

Tal constatação confirma que a inclusão não se efetiva apenas por força normativa, mas exige revisão das práticas e das concepções que estruturam o ensino. Mantoan (2015) destaca que a inclusão requer transformação da escola e dos modos de ensinar, o que implica romper com lógicas excludentes presentes na organização curricular e nas práticas pedagógicas. No caso da Educação Física, essa exigência torna-se ainda mais significativa, pois a área foi historicamente atravessada por concepções centradas no desempenho, na comparação entre pares, na aptidão física e na padronização dos movimentos (BRACHT, 1997; 2003).

A observação também revelou que parte significativa dos docentes não dominava inicialmente o conceito de capacitismo. Em diferentes momentos formativos, verificou-se a naturalização de práticas como exclusão velada, superproteção, diminuição das expectativas pedagógicas ou redução da participação do estudante com deficiência nas atividades corporais. Ainda que muitas dessas condutas não fossem intencionais, elas evidenciavam a permanência de uma lógica que hierarquiza corpos e habilidades, tomando como referência um padrão normativo de desempenho. Essa estrutura simbólica, ao atravessar o cotidiano escolar, reforça desigualdades e limita o reconhecimento das potencialidades dos estudantes.

Nesse sentido, o conceito de capacitismo mostrou-se fundamental para nomear e problematizar práticas que, em muitos casos, eram percebidas pelos docentes apenas como “adaptação”, “cuidado” ou “proteção”. A formação continuada, ao introduzir essa categoria analítica, favoreceu a ampliação da consciência crítica dos professores sobre as formas sutis de exclusão presentes nas aulas de Educação Física. Tal processo formativo contribui para deslocar a compreensão da inclusão de uma perspectiva assistencialista ou compensatória para uma abordagem mais ética, política e pedagógica, comprometida com o direito à participação e com o reconhecimento da diferença.

Autores como Darido (2003) e Finck (2011) já apontavam a necessidade de superação dos modelos tecnicistas e esportivistas na Educação Física escolar. Os dados da observação participante corroboram essa discussão ao evidenciar que, à medida que os encontros formativos problematizaram o capacitismo e propuseram estratégias pedagógicas concretas, houve deslocamento gradual de práticas centradas exclusivamente no desempenho para propostas mais cooperativas, participativas e abertas à diversidade corporal. Em diferentes situações relatadas pelos docentes, identificou-se esforço em respeitar as limitações dos estudantes sem subestimá-los, substituindo práticas de exclusão ou superproteção por estratégias de mediação pedagógica.

Essa mudança, contudo, não ocorreu de forma homogênea nem concluída. A análise revelou avanços importantes, mas também permanência de lacunas epistemológicas. Em muitos casos, as mudanças observadas pareceram decorrer mais de um processo de sensibilização ética e de ampliação do repertório metodológico do que de uma consolidação teórica mais aprofundada sobre inclusão, currículo, deficiência e cultura corporal. Tal dado é relevante porque indica que a construção de práticas anticapacitistas depende não apenas de disposição individual do professor, mas de uma base formativa sistemática e consistente.

Sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, Morin (2000; 2003; 2007; 2011) contribui para compreender que a inclusão escolar não pode ser reduzida a adaptação pontual de atividades ou a respostas técnicas a situações específicas. Trata-se de fenômeno multidimensional, que envolve articulação entre currículo, formação docente, cultura escolar, valores sociais, relações de poder e modos de compreender a diferença. Nessa direção, a formação continuada mostrou-se espaço relevante de religação dos saberes, ao aproximar teoria e prática, discussão conceitual e vivência pedagógica.

A partir da observação participante, foi possível constatar que a formação ofertada pela rede municipal tem contribuído concretamente para a ampliação do repertório metodológico dos docentes, para a conscientização acerca de práticas excludentes e para a construção de ambientes pedagógicos mais sensíveis às diferenças. Contudo, também se verificou que o processo ainda se encontra em consolidação, exigindo aprofundamento epistemológico e continuidade das ações formativas. O enfrentamento do capacitismo, nesse contexto, apresenta-se como condição indispensável para a consolidação de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva, comprometida não apenas com a presença física do aluno, mas com sua participação, dignidade, aprendizagem e reconhecimento como sujeito de direitos.

Assim, os resultados indicam que a formação continuada exerce papel decisivo na problematização do capacitismo e na construção de práticas pedagógicas anticapacitistas na Educação Física escolar. Ao mesmo tempo, evidenciam que tais avanços demandam continuidade, aprofundamento conceitual e fortalecimento de uma base epistemológica que sustente a inclusão como princípio estruturante do currículo e da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar em que sentido a formação continuada de professores de Educação Física do Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para o enfrentamento do capacitismo no contexto escolar. A pesquisa, realizada na Rede Municipal de Ensino de Viana, no Espírito Santo, permitiu compreender que a inclusão, embora respaldada por marcos legais e por diretrizes institucionais, ainda demanda maior aprofundamento teórico, pedagógico e epistemológico no campo específico da Educação Física escolar.

A análise documental evidenciou que o Referencial Curricular, o Projeto Político-Pedagógico e os Planos de Ensino Trimestrais contemplam os princípios legais da inclusão, especialmente no que se refere ao acesso, à permanência, à equidade e ao direito à aprendizagem. Entretanto, os documentos não apresentam, de modo sistemático, uma fundamentação epistemológica da inclusão articulada à cultura corporal, à Educação Física inclusiva e ao enfrentamento do capacitismo. Essa constatação revela uma lacuna importante: a inclusão aparece como diretriz normativa e organizacional, mas ainda não se consolida como categoria teórica estruturante das práticas corporais escolares.

Os dados relativos à formação inicial e continuada indicaram que a abordagem da inclusão na graduação ocorreu de forma heterogênea entre os professores investigados. Parte dos docentes teve contato sistemático com o tema, enquanto outra parcela o vivenciou de maneira pontual ou extracurricular. Em contrapartida, a formação continuada ofertada pela rede municipal mostrou-se relevante para ampliar o repertório teórico-prático dos professores, especialmente ao possibilitar a problematização de práticas excludentes, a discussão sobre o capacitismo e a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às diferenças.

A observação participante reforçou que a formação continuada tem contribuído para deslocamentos importantes nas concepções docentes. Identificou-se maior atenção à participação dos estudantes com deficiência, à necessidade de respeito às limitações sem

subestimação e à superação de práticas baseadas exclusivamente no desempenho, na comparação e na padronização corporal. Contudo, os resultados também indicam que esse processo ainda se encontra em consolidação, exigindo continuidade formativa e maior densidade epistemológica para sustentar práticas efetivamente anticapacitistas.

Conclui-se que a formação continuada constitui espaço estratégico para o enfrentamento do capacitismo na Educação Física escolar, sobretudo quando articula teoria, legislação, experiência docente e práticas pedagógicas concretas. No entanto, para que essa formação produza mudanças mais profundas, é necessário que a inclusão seja assumida não apenas como orientação normativa, mas como princípio epistemológico, curricular e pedagógico. Isso implica compreender a diversidade corporal como elemento constitutivo da escola e reconhecer que a Educação Física inclusiva exige a revisão das lógicas históricas que hierarquizam corpos, habilidades e formas de participação.

Desse modo, os achados da pesquisa contribuem para o debate sobre a necessidade de políticas formativas permanentes, sistemáticas e teoricamente fundamentadas, capazes de apoiar professores na construção de ambientes educacionais anticapacitistas. Como possibilidade de continuidade investigativa, sugere-se o aprofundamento de estudos que analisem a efetivação dessas práticas no cotidiano das aulas de Educação Física, considerando as experiências dos estudantes com deficiência, dos professores, das famílias e das equipes pedagógicas envolvidas no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2016.

BRACHT V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES; 1997.

BRACHT V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** 2. ed. Ijuí: Unijuí; 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde; 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde; 2016.

CHICON JF. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2. ed. Ijuí: Unijuí; 2013.

CRUZ GDC, et al. **Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios**. Caderno de Educação Física e Esporte, 2019; 17(1): 227-235.

DARIDO SC. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003.

FERREIRA SM, GESSER M, BÖCK GLK. **Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2024; 105.

FINCK SCM. **A educação física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2. ed. Curitiba: Ibpex; 2011.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2015.

LÜDKE M, ANDRÉ MEDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U.; 2013.

MACHADO RB. **Formação em educação física e a questão da diferença: um olhar a partir da Resolução n. 06/2018**. Movimento, 2022; 28: e28027.

MANTOAN MTE. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus; 2015.

MAPURUNGA FAD. **Capacitismo no contexto escolar: entre preconceito estrutural e perspectivas emancipatórias.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

MARCO VD. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Letramento; 2020.

MELLO AG. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014; 262 p.

MORIN E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; 2000.

MORIN E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2003.

MORIN E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina; 2007.

MORIN E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; 2011.

PAGAIME A, MELO DCF. Vamos falar de capacitismo na escola? In: DRAGO R, ARAÚJO MPM, DIAS IR, orgs. **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do**

desenvolvimento em espaçostempos educativos: reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes: Encontrografia; 2021.

PICCOLO GM. **Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2024; 39.

SACRISTÁN JG. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.

SALLES FLS, CHICON JF. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia; 2020.

SASSAKI RK. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA; 2010.

SILVA TT. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2010.

TARDIF M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes; 2012.

VIANA. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Cidade de Viana**. Viana: SEMED; 2022.

VIANA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Viana**. Viana: SEMED; 2024.

VIANA. Secretaria Municipal de Educação. **Planos de Ensino Trimestrais de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Viana**. Viana: SEMED; 2024.

YIN RK. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman; 2005.