FORSCIENCE
ISSN: 2318-6356

DOI: 10.29069/forscience.2026v14n1.e1417
Recebido em: 15/08/2025
Aprovado em: 08/11/2025
Publicado em: 03/06/2026

EXPRESSÃO E MOVIMENTO: VIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL[1]

Ruth Oliveira Silva
Regiane Maria Soares Ramos[2]

RESUMO

Este relato de experiência, de natureza qualitativa, objetiva apresentar vivências pedagógicas e suscitar reflexões acerca da importância de se trabalhar as unidades temáticas lutas, ginásticas e danças na Educação Física na perspectiva da Educação Especial. O foco foi demonstrar como essas práticas, por meio de adaptações individualizadas, podem ir além do aspecto motor, estimulando a expressão, a criatividade e o desenvolvimento integral dos educandos com deficiência. As experiências relatadas correspondem às aulas de Educação Física ministradas por uma professora em formação em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). O estudo envolveu aproximadamente dezenove crianças e jovens, com idades entre sete e vinte anos, formando um grupo heterogêneo. As aulas foram planejadas com base nos documentos norteadores da educação básica e nos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos. Os resultados indicaram que a vivência desses conteúdos adaptados e acessíveis contribuiu significativamente para o desenvolvimento de estudantes com deficiência, promovendo a expressão livre, a autonomia e a criatividade. Conclui-se que uma Educação Física diversificada e inclusiva é fundamental para a formação plena desses alunos.

Palavras-chave: Educação física escolar. Educação especial. Relato de experiência. Plano de Desenvolvimento Individual. Inclusão.

EXPRESSION AND MOVEMENT: PHYSICAL EDUCATION EXPERIENCES FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT

This qualitative experience report objectively presents pedagogical experiences and prompts reflections on the importance of addressing the thematic units of wrestling, gymnastics, and dance in Physical Education from the perspective of Special Education. The focus was to demonstrate how these practices, through individualized adaptations, can go beyond the motor aspect, stimulating expression, creativity, and the integral development of students with disabilities. The experiences related to Physical Education classes taught by a pre-service teacher at an Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE). The study involved approximately nineteen children and young people, aged seven to twenty, forming a heterogeneous group. The classes were planned based on basic education guidelines and the students' Individual Development Plans (IDPs). The results indicated that experiencing this adapted and accessible content significantly contributed to the development of students with

[1]**Como citar este trabalho**: RAMOS, Regiane Maria Soares; SILVA, Ruth Oliveira. Expressão e movimento: vivências da educação física na perspectiva da educação especial. **ForScience**, Formiga, v. 14, n. 1, e01417, jan./jun. 2026. DOI: 10.29069/forscience.2026v14n1.e1417.

[2]**Autor correspondente:** Regiane Maria Soares Ramos, e-mail: regiane.ramos@ifmg.edu.br.

disabilities, promoting free expression, autonomy, and creativity. It is concluded that a diversified and inclusive Physical Education is fundamental for the full development of these students.

Keywords: School physical education. Special education. Experience report. Individual Development Plan. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC enfatiza que a Educação Física Escolar deve oferecer possibilidades para enriquecer a experiência de educandos, permitindo que eles possam acessar um vasto universo cultural (BRASIL, 2017). De acordo com as orientações do documento, a Educação Física enquanto componente curricular precisa possibilitar que os alunos possam experimentar e analisar as diferentes manifestações de expressão, vivenciando de forma efetiva as práticas corporais, oportunizando sua participação de maneira autônoma.

Entretanto, essa nem sempre foi a base principal da Educação Física. Sua construção foi alicerçada com momentos marcados por concepções médicas, higienistas, tecnicistas e excludentes. Foi necessário um grande movimento de renovação das abordagens para que seu enfoque deixasse de ser apenas no aspecto biológico e passasse a contemplar a busca pela formação global do indivíduo.

A respeito disso, Callai, Becker, Sawitzki (2019) salientam que as propostas que a BNCC traz para a Educação Física correspondem a avanços em termos de concepções críticas, que foram formuladas a partir de uma preocupação em formar um indivíduo que seja capaz de conhecer e reconhecer a cultura corporal de movimento, além de ter capacidade e autonomia para refletir e se posicionar diante dela.

Ao tratar-se especificamente do contexto da Educação Especial, é importante que os educandos também tenham acesso a um ensino fundamentado nos documentos norteadores, assegurando que, mesmo diante dos desafios, tais indivíduos possam dispor de uma educação que visa o desenvolvimento integral. Desse modo, a Educação Física no âmbito da Educação Especial deve possibilitar experiências diversificadas, de modo a garantir um aprimoramento dos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social.

Entre as possibilidades de experiência, é possível citar as lutas, ginásticas e danças, unidades temáticas abordadas no presente estudo, e que correspondem a conteúdos de extrema importância no currículo da Educação Física. Sobre a dança, Paulino e Bareicha (2018) apontam que esse tipo de atividade no contexto escolar é comumente pontuado apenas em festas

do calendário letivo, nas quais nem sempre são feitas reflexões sobre a implicação da prática e nem mesmo é dada a possibilidade para que o aluno se expresse e desenvolva sua capacidade criativa.

No que corresponde ao ensino das lutas no âmbito escolar, também é possível perceber que esse conteúdo de grande relevância social é muitas vezes negligenciado (MATOS *et al*., 2015). Ao tratar-se da temática ginástica, é possível notar, na última década, uma tímida presença, ou mesmo a ausência, desse conteúdo na escola (FREITAS; FRUTUOSO, 2016). Em concordância, Pereira *et al*. (2024) evidenciam a existência de diversos desafios que implicam em uma frequência muito baixa da ginástica nas aulas de Educação Física Escolar, ou ainda que fazem com que ela seja vivenciada apenas de maneira superficial, sem a devida preocupação com o desenvolvimento integral dos educandos.

Diante do cenário exposto e da persistente necessidade de explorar práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas em Educação Física no contexto da Educação Especial brasileira, especialmente em unidades temáticas como lutas, ginásticas e danças — que frequentemente são subexploradas ou abordadas de forma superficial na educação regular e especial —, o presente estudo teve como objetivo apresentar vivências pedagógicas e suscitar reflexões acerca da importância de se trabalhar tais componentes curriculares. O foco foi demonstrar como essas práticas, por meio de adaptações individualizadas, podem ir além do aspecto motor, estimulando a expressão, a criatividade e o desenvolvimento integral dos educandos com deficiência. Assim, este trabalho contribui ao detalhar estratégias de ensino e ao evidenciar os múltiplos benefícios de uma Educação Física que valoriza a autonomia e a participação plena de todos os alunos.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Entende-se por educação especial um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais. Tais recursos possuem como objetivo apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, garantindo a educação escolar e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Para se tratar da educação especial é primordial conhecer os diversos contextos vivenciados por pessoas com deficiência ao longo da história. Miranda (2008) evidencia que na Antiguidade os deficientes eram abandonados e perseguidos devido às suas condições ditas

anormais. Já adiante, na Idade Média, o tratamento ofertado a esses indivíduos era excludente e variava segundo as concepções baseadas na caridade ou castigo. Posteriormente, no período conhecido como Idade Moderna, houve o início do interesse da ciência em relação à pessoa com deficiência, entretanto, persistiu uma visão patológica desses indivíduos, que continuaram menosprezados pela sociedade (MIRANDA, 2008).

Foi por volta do século 19, que inspirados por experiências europeias e norte-americanas, quando alguns brasileiros passaram a dispor, organizar e implementar ações particulares e isoladas, no intuito de atender as pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (MANTOAN, 2002). Desse modo, o final do século supracitado é considerado como o marco histórico da Educação Especial no Brasil (SECUNDINO; SANTOS, 2023).

Com a publicação da Constituição Federal (CF) de 1988, a educação brasileira passou a ser estabelecida como um direito de todos, devendo ser ofertada com base nos princípios da igualdade, garantindo acesso e permanência dos indivíduos na escola. Em seu art. 208, a CF/88 assegura o atendimento educacional especializado como direito da pessoa com deficiência, e enfatiza que isso deve acontecer preferencialmente nas redes regulares de ensino (BRASIL, 1988).

Consolidando essa visão e detalhando os princípios educacionais, a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 20 de dezembro de 1996, reforça, em seu artigo 4º, o atendimento a indivíduos, público da Educação Especial (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação). A LDB reiterou que esse atendimento deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, sendo dever dos sistemas de ensino assegurar que esses educandos tenham acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para o atendimento de suas necessidades (BRASIL, 1996).

Entretanto, apesar da preferência pela oferta da Educação Especial na rede regular, a legislação possibilita que esse tipo de atendimento educacional seja realizado também em classes, escolas ou serviços especializados quando, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Avançando na regulamentação e no aprofundamento dos direitos das pessoas com deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também denominado como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), publicada em 6 de julho de 2015, representou um marco fundamental. Esta Lei estabelece que a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, e deve ser assegurado a esses indivíduos um sistema educacional

inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida. Assim, garante que eles possam alcançar o desenvolvimento de suas habilidades motoras, intelectuais, sensoriais e sociais, de acordo com as suas características, seus interesses e suas necessidades específicas de aprendizagem (BRASIL, 2015).

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Silva e Bracht (2012) salientam que historicamente o ensino da Educação Física Escolar esteve voltado, em grande parte do tempo, para o ensino das destrezas esportivas, no intuito de introduzir os alunos nas práticas do esporte, tendo como modelo, normalmente, o esporte de alto rendimento. Para os autores, a adoção dessas práticas pedagógicas focadas na alta performance configurou-se como uma tradição, ficando conhecida como educação física tradicional.

Em contrapartida às abordagens tradicionais, o surgimento das concepções críticas da Educação Física revelou a importância de se pensar em uma formação mais humana, visando o desenvolvimento integral dos estudantes (SOUZA, 2021). Desse modo, as tendências críticas reforçam a necessidade de ver o aluno como um ser em desenvolvimento, que necessita passar por uma série de experiências corporais, visto que estas contribuirão para a construção de uma cultura corporal diversificada (CUNHA, 2015).

Souza (2021) ressalta que a partir dessa nova perspectiva, a Educação Física Escolar passou a valorizar a diversidade das práticas corporais, alicerçadas na autonomia, na reflexão e na criticidade. A autora enfatiza que, como consequência de tais mudanças, foi possível perceber a existência de inúmeras maneiras de movimentar, vivenciar e experimentar o corpo, possibilitando a participação de todos os alunos nas aulas, e não somente daqueles que se destacam pelo desempenho.

Buscando atender a plena participação dos alunos nas aulas de Educação Física é essencial que a escola e os profissionais da área tenham uma preparação estrutural e pedagógica para atender todo o tipo de público, sendo capaz de incluir as pessoas com deficiência nas aulas práticas (SILVA; RIBEIRO, 2024). Nesse sentido, é papel do professor de Educação Física assegurar adaptações nas regras, nos planos de ensino e nos materiais utilizados, possibilitando que esses indivíduos possam usufruir dos benefícios ofertados por esse componente curricular (PONTES; RODRIGUES; RODRIGUES, 2021).

Ao adotar uma visão individualizada do educando e fazer as adequações necessárias, é possível que pessoas com deficiência participem das aulas de Educação Física, de modo a favorecer o desenvolvimento de fatores como esquema corporal, organização espaço-temporal e conhecimento do corpo (BOAVENTURA; CASTELLI; BARATA, 2009). De acordo com os autores, a inclusão de pessoas com deficiência nas práticas da Educação Física possui atuação que ultrapassa o aspecto motor, pois facilita também o desenvolvimento da autoconfiança, da iniciativa e da autoestima, resultando em uma melhor qualidade de vida para esses indivíduos.

Diante desse cenário, nota-se que a Educação Física trabalhada a partir de uma perspectiva inclusiva, pode apresentar-se como um instrumento relevante na valorização da diversidade e da desconstrução de preconceitos, atuando no rompimento de paradigmas tradicionais e estereotipados (YAMAMOTO; JUCÁ; MALDONADO, 2024). Para os autores, os profissionais de Educação Física desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, uma vez que possuem a capacidade de desenvolver projetos pedagógicos nos mais diversos eixos temáticos desse componente curricular (danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras), permitindo a participação de todos e de todas nas vivências das práticas corporais, e considerando as necessidades e potencialidades de cada estudante.

4 METODOLOGIA

O estudo possui abordagem qualitativa, que segundo Godoy (1995, p. 58), “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada”.

Este trabalho se configura também como um relato de experiência, objetivando apresentar vivências de diferentes unidades temáticas da Educação Física na perspectiva da Educação Especial. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65), o “Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção”.

As experiências relatadas correspondem às vivências de uma professora em formação durante as aulas de Educação Física em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ao longo do quarto bimestre letivo de 2024, que abrangeu os meses de setembro a dezembro, totalizando aproximadamente 20 aulas por turma (Quadro 1). Essa oportunidade foi possível a partir de um contrato temporário firmado com a Secretaria de Estado de Educação

de Minas Gerais (SEE-MG). Para a formalização do contrato, a professora em formação foi autorizada temporariamente a lecionar (ATL) pela Superintendência Regional de Ensino. Esse tipo de autorização possibilita que pessoas em processo de formação assumam cargos quando não há docentes habilitados para a vaga.

Unidade Temática	Nº de Encontros (Total: 20 Aulas)	Foco Pedagógico e Objetivos (Baseado no PDI)	Estratégias e Adaptações Inclusivas
Lutas (Ex.: Capoeira e Judô Adaptado)	6 Aulas	Desenvolvimento da noção de limite, respeito ao colega e coordenação motora.	Utilização de pistas visuais. Adaptação de movimentos ao chão e sentados. Ênfase no uso de troncos e braços para alunos com baixa mobilidade.
Ginástica (Ex.: Ginástica Geral)	7 Aulas	Estímulo à consciência corporal, à postura e à expressão artística individual e coletiva, explorando o espaço.	Uso de materiais manipuláveis (fitas, bambolês) para facilitar a execução de movimentos rítmicos. Tarefas de baixa complexidade motora, focando na expressividade.
Danças (Ex.: Danças Criativas e Regionais)	7 Aulas	Promoção da socialização, do senso rítmico, da memória de sequência motora e da expressão de emoções.	Criação de coreografias simples com repetições. Posições fixas e movimentos realizados em cadeira de rodas. Uso de música como principal mediadora da atenção.
Total da Intervenção	20 Aulas (Aproximadamente 10 semanas)		

Quadro 1: Sistematização das Unidades Temáticas e Distribuição dos Encontros

Fonte: Elaboração própria

É fundamental ressaltar que, por se tratar de um relato de experiência das práticas pedagógicas de uma professora em atuação – focado na descrição e reflexão sobre atividades rotineiras do ensino, sem coleta sistemática de dados de participantes humanos para fins exclusivos de pesquisa ou intervenção experimental –, este estudo foi considerado isento de submissão à apreciação formal de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o Art. 1º, parágrafo único**,** inciso VII e VIII da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Não obstante a isenção, todas as atividades foram desenvolvidas com a autorização formal da direção da instituição e com o consentimento explícito e informado dos pais ou responsáveis legais dos alunos, garantindo a proteção, a privacidade e o bem-estar dos participantes. A confidencialidade dos alunos foi integralmente preservada através da não identificação nominal e da descrição genérica das vivências, assegurando que nenhum dado pessoal pudesse ser rastreado aos indivíduos. No presente estudo, a professora registrou suas próprias observações e reflexões sobre a prática pedagógica diária.

As aulas atenderam um grupo heterogêneo de aproximadamente dezenove crianças e jovens, com faixas etárias variando entre sete e vinte anos. Desse total, cerca de dezesseis alunos estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e três alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA - 6º e 9º ano do ensino fundamental). O grupo apresentava uma ampla gama de deficiências, incluindo Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA) em diferentes níveis de suporte, Deficiência Intelectual (em variados graus: leve, moderado, grave) e Deficiência Múltipla (combinação de duas ou mais deficiências, como deficiência intelectual e física), além de casos de Apraxia Motora. A diversidade se estendia à mobilidade, com a presença de alunos cadeirantes, com mobilidade reduzida e plena; à comunicação, abrangendo desde desafios na comunicação verbal até a comunicação funcional; e a necessidades sensoriais específicas, como sensibilidade a ruídos altos, conforme identificado nos Planos de Desenvolvimento Individual. Essa heterogeneidade exigiu um planejamento altamente adaptado e individualizado para garantir a participação de todos.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) consiste em um documento pedagógico dinâmico, fundamental para a Educação Especial. É formulado a partir de informações multidimensionais relevantes sobre cada educando, incluindo dados fornecidos pela família (histórico médico e terapêutico, medicamentos em uso, experiências escolares prévias e aspectos familiares) e atualizações contínuas da vida escolar do aluno. Este instrumento não apenas reúne informações, mas delineia metas e objetivos específicos de aprendizagem e desenvolvimento (motor, cognitivo, afetivo e social) individualizados, detalhando a

metodologia a ser utilizada e os resultados esperados ou alcançados. Assim, o PDI orienta as adequações curriculares e as estratégias pedagógicas, garantindo que as atividades sejam customizadas para atender às necessidades e potencialidades de cada estudante.

Inicialmente, as atividades foram elaboradas com base no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), sistematizado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a partir das informações dos PDIs, as atividades foram cuidadosamente adaptadas. Por exemplo, para aqueles com maiores desafios de comunicação verbal, foram utilizados recursos visuais e gestos simples como forma principal de instrução e encorajamento, permitindo que se expressassem através do movimento.

Fundamentadas nos documentos norteadores da educação básica e nas especificidades enfatizadas nos Planos de Desenvolvimento Individual, foram planejadas e executadas aulas abordando três eixos temáticos da Educação Física: lutas, danças e ginásticas. É importante ressaltar que o desenvolvimento das aulas se deu a partir de adaptações das metodologias, de modo a possibilitar a participação de todos os estudantes.

Como instrumento principal para a coleta de dados e reflexão sobre a prática pedagógica, foi utilizado o diário de bordo. Conforme Batista (2019), essa ferramenta é de extrema relevância na docência, pois permite o registro sistemático de percepções e a reflexão contínua sobre a ação, contribuindo para a evolução dos planejamentos e a significância do processo de ensino. Os registros foram orientados por perguntas reflexivas, tais como: “Quais foram as reações dos alunos durante a atividade?”, “Houve engajamento?”, “Quais desafios inesperados surgiram?”, “Que tipo de interação social observei (cooperação ou conflito)?”, "Quais foram os momentos de maior expressão ou criatividade dos alunos?", “Foi possível perceber avanços no desenvolvimento de algum estudante? Qual e em que aspecto?” e “O que posso ajustar no planejamento da próxima aula para otimizar o desenvolvimento motor/emocional/cognitivo/social?”.

Os registros foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, que buscou identificar e sistematizar as principais vivências e observações da professora relatora.

Buscando dar maior sustentação teórica ao estudo, os resultados foram discutidos com trabalhos relevantes da área. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em bancos de dados acadêmicos (Google Acadêmico, SciELO e Periódicos CAPES), explorando termos como: educação física na educação especial; educação física inclusiva; danças na perspectiva inclusiva; ginástica na educação especial; e ensino de lutas para pessoas com deficiência.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Capoeira na escola: movimento, cultura e inclusão

O conteúdo de lutas foi trabalhado a partir da realização de um projeto, cuja modalidade principal foi a capoeira. O projeto foi estruturado e idealizado pela professora de Educação Física e relatora do presente estudo, objetivando promover a capoeira como uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando o progresso biopsicossocial de forma vivencial.

Compreende-se que a capoeira, conforme apontado por Ribeiro, Teixeira e Garramona (2021) e Rozendo, Lunetta e Guerra (2023), é uma atividade completa que favorece aspectos físicos, sociais, afetivos, emocionais, culturais e cognitivos, e foi com essa perspectiva que a proposta foi planejada.

Para o desenvolvimento das aulas, contou-se com a participação voluntária de um praticante da modalidade. As aulas ocorreram quinzenalmente, no horário de 10:00 às 11:00 horas, na quadra esportiva da instituição. Os encontros aconteceram de forma coletiva, sendo que todos os alunos presentes no dia eram convidados a participar da prática.

No início de cada aula, os alunos eram posicionados em uma roda, elemento central da capoeira. Nesse momento inicial, eram priorizados exercícios de alongamento como aquecimento, que eram apresentados de forma lúdica. Com intuito de deixar a ocasião mais atrativa e acessível, era feita uma associação entre as posturas de alongamento e nomes de animais conhecidos, incentivando a imaginação e imitação. É importante ressaltar que os alunos com restrição de movimentos eram auxiliados pela professora ou pelo voluntário do projeto de forma direta, garantido que pudessem participar ativamente, adaptando os movimentos conforme suas capacidades.

Nesse contexto, Wszolek e Cruz (2024) afirmam que adotar em suas práticas pedagógicas preceitos ligados à ludicidade é de fundamental importância, pois, as atividades lúdicas podem ser primordiais para o desenvolvimento de maiores níveis de motivação dos estudantes para participação nas atividades de ensino.

Em um segundo momento, eram apresentados aos alunos os movimentos básicos da capoeira, tais como a ginga, a meia-lua de frente e a armada. As orientações eram sempre dadas com atenção plena às especificidades de cada participante. O foco não era na execução perfeita, mas na vivência da experiência do movimento. O objetivo era que cada aluno explorasse suas

potencialidades e, dentro de suas limitações, pudesse experimentar a fluidez e a expressividade dos movimentos. Silva e Coutinho (2020) e Wszolek e Cruz (2024) apontam a conveniência de se criar oportunidades de aprendizagem que satisfaçam as necessidades dos sujeitos e que as adaptações procedimentais nas aulas de Educação Física são indispensáveis para promover a participação individual e coletiva.

A vivência da capoeira com um aluno cadeirante com limitações motoras graves é um exemplo claro da aplicação da prática pedagógica pautada na individualidade. O PDI desse estudante indicava a necessidade de estímulos multissensoriais e a valorização de qualquer movimento como forma de expressão. Assim, com o auxílio da professora, e com a roda de capoeira ampliada para permitir sua participação no centro, ele pôde realizar a ginga adaptada, seguindo o ritmo da música, e interagir com os colegas através do olhar e sorrisos, demonstrando participação ativa e engajamento emocional. A professora ou o voluntário moviam-se com ele no ritmo da música, oferecendo apoio físico e visual constante.

Embora as aulas não tenham ocorrido de maneira recorrente, sendo realizadas quinzenalmente, foi possível perceber que a repetição da ginga e dos movimentos básicos, mesmo que adaptados, sugere uma melhora no ritmo e na coordenação motora de alguns alunos. Essa "melhora visível" foi observada através da comparação dos registros do diário de bordo dos primeiros encontros com os dos últimos, em que a professora anotava a qualidade do movimento, a fluidez e a capacidade de manter o ritmo. Por exemplo, um aluno com deficiência intelectual moderada, que inicialmente apresentava dissociação de movimentos (braços e pernas em tempos diferentes), ao final do projeto, conseguia realizar a ginga com maior sincronicidade, embora em velocidade reduzida, o que indica uma aquisição gradual de controle motor e ritmo. De um modo geral, então, pode ser notado que estudantes que inicialmente apresentavam grande dificuldade em coordenar braços e pernas, ao final do projeto, conseguiam realizar a ginga de forma mais fluida, mesmo que lentamente, demonstrando maior controle corporal.

A prática coletiva da capoeira, em roda, incentivou a interação e a colaboração entre os alunos. Ao experimentarem os movimentos, foi possível perceber grande interação, notando-se que aqueles que apresentavam menor dificuldade se disponibilizavam a auxiliar o colega. Além disso, observou-se um aumento na disposição em "esperar sua vez" de ser auxiliado pela professora, promovendo o respeito e a paciência entre os pares. Essa interação corrobora Faria, Pinto e Abreu (2019) que citam a promoção da integração social pela capoeira como um benefício para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ao final das práticas, eram reservados momentos de dialogar com os participantes, visando identificar o significado atribuído às experiências. De modo geral, foi possível perceber que o projeto Capoeira na Escola foi bem recebido pelos alunos da instituição, notando-se que eles se mostraram motivados e empolgados com as atividades desenvolvidas. Revelaram um desenvolvimento na capacidade de reflexão e na associação de conceitos. Alguns alunos conseguiram verbalizar ou indicar (com apoio visual) que a capoeira era uma "brincadeira com música" ou "movimento de luta", demonstrando compreensão dos elementos culturais.

A partir do seu desenvolvimento, o projeto possibilitou trabalhar muito além das habilidades motoras e cognitivas, assegurando aos alunos o fortalecimento da autoestima, um momento de interação social e de contato com uma importante manifestação cultural para a sociedade da qual fazem parte. Silva e Coutinho (2020) sustentam que é um dever da sociedade perpetuar as heranças culturais e a educação, a fim de consolidar os valores socioculturais e políticos, de modo a fortalecer o respeito ao próximo, independentemente de suas dificuldades e/ou deficiências.

5.2 Era uma vez… saltos, equilíbrios, giros e rolamentos.

Ao abordar a ginástica no âmbito educacional da instituição, o principal objetivo da professora em formação era ir além da simples reprodução de movimentos, visando o desenvolvimento da criatividade, a exploração dos saberes individuais e a interação social (MENDES *et al*., 2017).

Para isso, foi trabalhada a ginástica utilizando uma cama-elástica, a montagem de circuitos e a prática da ginástica historiada. Notou-se que a cama-elástica foi um elemento muito importante ao longo das aulas, pois, além de seus benefícios no desenvolvimento psicomotor, proporcionou momentos de diversão aos estudantes, o que era perceptível pela empolgação e pelos sorrisos.

Uma estratégia particular utilizada foi a ginástica historiada. Nesse formato, a professora narrava uma história e os estudantes iam realizando gestos e movimentos pertinentes ao contexto. Tal atividade objetivava o desenvolvimento motor, realizando giros, rolamentos, saltos e equilíbrios, mas também instigava a imaginação e criatividade ao transformar comandos em expressões corporais. A ginástica historiada estimulou a imaginação e a compreensão de sequências. Os alunos eram desafiados a "virar um animal" e "pular sobre um

rio", o que exigia a interpretação de comandos verbais e a tradução em movimentos, mostrando um aprimoramento na compreensão de instruções complexas e na criatividade motora.

Os circuitos também foram amplamente utilizados ao longo das aulas de ginástica, sendo montados de acordo com materiais disponíveis na própria escola como colchonetes, corda, arcos, cones e tábuas. Os colchonetes foram importantes para trabalhar os rolamentos, realizados de maneira simples e segura, com base nas informações dos PDIs. A corda e as tábuas foram utilizadas para trabalhar o equilíbrio. Já os arcos e cones foram utilizados para a execução de saltos, sempre orientados e acompanhados pela professora.

Através da realização dos circuitos foi possível observar mais claramente a defasagem motora dos estudantes, principalmente no que corresponde ao equilíbrio. Desse modo, utilizou-se como estratégia a adoção de posturas mais simples e variações de intensidades, permitindo que os alunos pudessem experienciar a prática, progredindo do mais fácil para o mais complexo.

Para estudantes com dificuldades significativas de equilíbrio (identificadas no PDI), as estações foram adaptadas. Em vez de caminhar sobre uma corda no chão (que exigiria maior estabilidade), utilizaram-se as linhas de marcação da própria quadra como trilha – uma base mais larga e estável – ou a possibilidade de se apoiar na professora ou na parede para suporte adicional. Para um aluno específico com apraxia motora (dado do PDI), os movimentos complexos foram fragmentados em etapas menores e mais simples (ex.: primeiro levante um pé, agora o outro, agora avance), com repetições lentas e acompanhamento individualizado constante, focando na consciência corporal antes da execução completa do movimento.

Com a prática dos circuitos, progredindo do simples para o complexo, as observações sugerem uma melhoria na noção espacial e na capacidade de executar sequências de movimentos, o que foi registrado no diário de bordo por meio de observações descritivas comparativas. Por exemplo, um estudante com Síndrome de Down, que inicialmente apresentava dificuldades em atravessar um percurso simples de cones sem cair ou se desorientar, nas últimas aulas de ginástica conseguia completar o mesmo circuito com maior segurança e menos necessidade de auxílio, demonstrando melhor consciência sobre seu corpo no espaço e capacidade de seguir a sequência de tarefas.

Tais adaptações fizeram com que as atividades desenvolvidas nos circuitos fossem ao encontro da chamada ginástica para todos, que se destaca por sua abordagem inclusiva, visando aprimorar não apenas a forma física, mas o desenvolvimento global dos praticantes (VILANOVA-CAMPELO; MARTINS, 2023). Para as autoras, a ginástica transcende os limites das disciplinas tradicionais e se consolida como uma ferramenta importante para a

promoção da saúde, da inclusão social, do desenvolvimento social e da expressão, uma vez que representa uma abordagem que valoriza a diversidade e promove a qualidade de vida através da movimentação criativa e colaborativa do corpo.

5.3 Um corpo que dança: incentivando a expressão através do movimento.

A abordagem da dança ao longo das aulas, aconteceu na grande maioria das vezes de forma descontraída, livre e criativa. Em alguns momentos, eram apresentadas aos estudantes músicas de diferentes ritmos, solicitando que eles dançassem livremente de forma individual ou coletiva. Para uma aluna com TEA, cujo PDI destacava a sensibilidade a ruídos altos e a dificuldade em iniciar interações, a música era iniciada em volume baixo, e a professora se posicionava ao lado dela, convidando-a suavemente a se mover, respeitando seu tempo e espaço pessoal, o que resultou em momentos de dança livre e expressiva.

Tal proposta está em conformidade com estudos como o de Santos e Figueiredo (2003), que enfatizam a importância da dança enquanto unidade temática e ressaltam que ela deve ser trabalhada para além da reprodução. Segundo as autoras, o ato de ensinar e de aprender a dança envolve vivenciar, criar, expressar, brincar com o próprio corpo e deixar-se levar pela descoberta de infinitas possibilidades de movimento.

Em concordância, Palmeira e Silva (2021) apontam a dança como um campo em que o afeto, o direito, a ternura, a liberdade de criação e a expressão dos sentimentos atuam fortalecendo a identidade do sujeito e de sua autoestima, através de um processo de autoconhecimento. Portanto, a prática da dança pode ser frequentemente utilizada como recurso pedagógico no âmbito escolar, pois consiste em um conteúdo de fundamental importância para o desenvolvimento integral dos educandos (SILVA; CAMPOS, 2024).

Outra forma de vivenciar essa unidade temática foi por meio de brincadeiras conhecidas, como a “dança da cadeira”. Como forma de adaptar a atividade aos recursos materiais da escola e às diversas necessidades dos estudantes, as cadeiras foram substituídas por minicones. A dinâmica era que, ao parar a música, os alunos deveriam pegar um cone, o que estimulava um aumento do repertório motor em um contexto lúdico e acessível a todos. Para um aluno com baixa mobilidade, por exemplo, o cone era posicionado estrategicamente ao seu alcance direto, e a ação de pegá-lo (mesmo sem se levantar) já era considerada uma participação completa e valorizada, focando no engajamento e na tomada de decisão rápida.

Através da dança foi possível trabalhar também a noção espaço-temporal e aprofundar o conhecimento e percepção corporal. Ao longo das músicas, era solicitado que os estudantes movimentassem partes específicas do corpo (ex.: mexa os ombros), ou que se movessem em direções determinadas (ex.: vá para frente). Ao solicitar que os estudantes movimentassem partes específicas do corpo ou se movessem em direções determinadas durante a dança, observou-se uma melhoria da noção espaço-temporal e da capacidade de seguir instruções variadas. Por exemplo, um estudante que tinha dificuldades em diferenciar “em cima” e “embaixo” (registrado no PDI) começou a realizar os movimentos de braços para cima e para baixo corretamente após algumas aulas de dança com foco nessas direções, demonstrando melhor consciência e controle corporal.

Nesse sentido, Rossi-Andrion e Munster (2021), ao desenvolverem um programa de dança educativa para pessoas com deficiência, evidenciaram que, ao final das sessões, os indivíduos apresentaram melhorias expressivas nos quesitos: lateralidade; ritmo de movimentos; exploração de direções e níveis de espaço; realização e compreensão dos fatores de movimento.

Além do movimento corporal, ao vivenciar esses momentos, os estudantes mostraram-se confortáveis para cantar, expressar-se vocalmente e simplesmente se divertir, criando um ambiente de aprendizado e desenvolvimento, leve e prazeroso. Em concordância, Conceição e Souza (2024) apontam a dança como uma prática prazerosa que, a partir dos movimentos corporais, carregados de sentidos e significados, pode transmitir determinadas mensagens.

Diante do exposto, percebe-se a relevância do ensino da dança no âmbito educacional. Silva e Campos (2024) salientam que ao considerar o contexto da educação especial, a dança assume um papel ainda mais significativo, pois, proporciona uma possibilidade inclusiva para as pessoas com deficiência explorarem sua criatividade, desenvolverem suas habilidades motoras e sociais, conectando-se com o mundo ao seu redor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do presente estudo foi possível refletir a importância de se trabalhar a Educação Física Especial a partir de uma perspectiva integral, considerando os diversos aspectos que formam um indivíduo. Através da vivência de diferentes eixos da Educação Física Escolar foi possível ofertar aos estudantes, público-alvo da Educação Especial, possibilidades de desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e social.

Além disso, ao abordar conteúdos como a ginástica, a dança e as lutas, foi dada aos educandos uma oportunidade de se expressarem livremente, de forma autônoma e criativa, tornando o ambiente educacional e o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. Ao incentivar a expressividade, criatividade e autonomia, é pertinente contribuir para o processo de formação plena dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de sujeitos mais ativos e participativos na sociedade. A natureza inclusiva das atividades, nas quais todos podiam participar com adaptações, reduziu barreiras sociais e promoveu a aceitação das diferenças. Momentos de riso compartilhado e auxílio mútuo eram frequentes, evidenciando um ambiente de camaradagem e apoio social que se estendia para além das atividades propostas.

Percebemos, ainda, um notável aumento na autoestima e confiança dos estudantes. Alunos que no início se mostravam mais retraídos ou hesitantes em participar, ao longo das vivências, engajaram-se com entusiasmo, manifestando alegria, especialmente nas aulas de capoeira e dança livre, nas quais a expressão individual era valorizada. A diminuição do receio de errar e a celebração das pequenas conquistas foram indicativos claros do impacto positivo dessas práticas.

Em síntese, a vivência dos conteúdos abordados trouxe contribuições importantes para os estudantes com deficiência. Ao trabalhar essas temáticas de forma lúdica e acessível, não apenas foi enfatizada sua relevância histórico-cultural, mas também oferecidos espaço e voz para que cada aluno se manifestasse e desenvolvesse plenamente suas potencialidades.

É fundamental, contudo, reconhecer que este trabalho se configura como um relato de experiência, focado em um contexto específico e nas vivências de uma única professora. Isso implica que os resultados são descritivos e, portanto, sua generalização direta para outras realidades deve ser feita com cautela. Embora seja uma abordagem rica em detalhes práticos, a observação de um único participante-pesquisador naturalmente traz um potencial de viés. Além disso, a prática atual da Educação Física na Educação Especial frequentemente ainda restringe os conteúdos oferecidos, limitando as possibilidades de vivência dos estudantes.

Diante deste cenário, recomenda-se a realização de mais estudos para explorar e aprofundar as diversas possibilidades de um ensino inclusivo e diversificado. Portanto, sugere-se o desenvolvimento de futuras pesquisas, buscando investigar a percepção dos próprios alunos com deficiência sobre suas vivências na Educação Física, dando voz a quem realmente participa; explorando o ponto de vista de pais e outros profissionais envolvidos no acompanhamento dos alunos, para uma compreensão mais holística e completa do desenvolvimento.

Além disso, é relevante aprofundar os estudos sobre a formação continuada de professores, essencial para que atuem de forma mais inclusiva e diversificada; analisar o impacto de recursos especializados e infraestrutura adaptada para otimizar os resultados pedagógicos; e comparar os processos de inclusão de estudantes com deficiência em aulas de Educação Física tanto na Educação Especial quanto no ensino regular.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, T. P. O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 3, p. 287-293, 2019. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/480786331.pdf. Acesso em: 04 jun. 2025.

BOAVENTURA, R. da; S.; CASTELLI, M. de S.; BARATA, T. C. R. Os benefícios da atividade física para a pessoa com deficiência. **Revista OMNIA Saúde**, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 51–61, 2009. Disponível em: https://omnia.fai.com.br/omniasaude/article/view/136. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019022, 2019. DOI: 10.20396/conex.v17i0.8654739. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739. Acesso em: 03 jun. 2025.

CONCEIÇÃO, V. M. da; SOUZA, L. K. de. **Educação Física, lazer e dança:** estudos, ideias e provocações para o contexto escolar. Londrina: Editora Científica, 2024.

CUNHA, R. F. P. **Educação física escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da Rede Municipal de Fortaleza**. 128 f. – Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14646. Acesso em: 21 mar. 2025.

FARIA, C. A. B.; PINTO, F. A.; ABREU, J. R. G. de. Capoeira: ferramenta de inclusão nas aulas de educação física para alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 21, p. e572-e572, 2019. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/572/300. Acesso em: 04 jun. 2025.

FREITAS, C. de la R.; FRUTUOSO, A. S. Ginástica no Brasil: ausência na escola x ascensão na academia. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 278–289, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n47p278. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p278. Acesso em: 11 jun. 2025.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jun. 2025.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp**, Campinas, v. 25, p. 1-13, 2002. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

MATOS, J. A. B. de; HIRAMA, L. K.; GALATTI, L. R.; MONTAGNER, P. C. A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Conexões**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 117–135, 2015. DOI: 10.20396/conex.v13i2.8640658. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640658. Acesso em: 04 jun. 2025.

MENDES, G. I. M.; COSTA, W. F.; RODRIGUES, C. F. X.; MACIEIRA, J. de A. O trato da ginástica para pessoas com deficiência na educação física escolar. *In*: Congresso Nacional de Educação, n. 4, 2017, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID7936_16102017101934.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, *[S. l.]*, v. 7, 2008. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880. Acesso em: 13 mar. 2025.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext. Acesso em: 04 jun. 2025.

PALMEIRA, L. M. C.; SILVA, F. J. A. da. A dança como elemento facilitador na Educação Física escolar para crianças com síndrome de Down. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 43, 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/43/a-danca-como-elemento-facilitador-na-educacao-fisica-escolar-para-criancas-com-sindrome-de-down. Acesso em: 06 jun. 2025.

PAULINO, B. R.; BAREICHA, P. S. de A. Movimento e Expressividade: Dança educativa para alunos com deficiência intelectual. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, 2018. DOI: 10.35699/2238-2046.2018.15595. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15595. Acesso em: 05 jun. 2025.

PEREIRA, C. C. D. A.; SANTOS, D. L. dos R.; SANTANA, E. H.; SANTOS, G. A. dos; GALENO, T. A.; BROLO, A. L. R. Ginástica escolar: contribuições e barreiras para o desenvolvimento integral de estudantes. **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, *[S. l.]*, v. 16, n. 3, 2024. DOI: 10.36692/V16N3-01R. Disponível em: https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/2363. Acesso em: 05 jun. 2025.

PONTES, T. M.; RODRIGUES, M. A. Educação Física Inclusiva: a informação é a chave para a inclusão. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 18, 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/18/educacao-fisica-inclusiva-a-informacao-e-a-chave-para-a-inclusao. Acesso em: 21 mar. 2025.

RIBEIRO, J. T.; TEIXEIRA, L. F. M.; GARRAMONA, F. T. A prática da capoeira no ambiente escolar para a formação integral do aluno: uma revisão sistemática. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 149-156, 2021. Disponível em: https://enfispo.es/servlet/articulo?codigo=8766548. Acesso em: 04 jun. 2025.

ROSSI-ANDRION, P.; MUNSTER, M. de A. Van. Dança educativa para crianças com deficiência física: repercussões de um programa de ensino. **Movimento**, v. 27, p. e27020, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.102748. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mov/a/mp7Wjs7zTL7XRMYTNpJY7mC/. Acesso em: 05 jun. 2025.

ROZENDO, J. F.; LUNETTA, A. de; GUERRA, R. A prática da capoeira como instrumento educacional: arte e cultura. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 83–94, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7905515. Disponível em: https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/14/15. Acesso em: 04 jun. 2025.

SANTOS, R. C. dos; FIGUEIREDO, V. M. C. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 107–116, 2003. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.16052. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/16052. Acesso em: 04 jun. 2025.

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5582. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582. Acesso em: 13 mar. 2025.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física Escolar. **Kinesis**, *[S. l.]*, v. 30, n. 1, 2012. DOI: 10.5902/010283085718. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, B. P.; CAMPOS, J. A. de P. P. Dança para jovens e adultos com deficiência: uma revisão de escopo sobre publicações no Brasil. **Diversidade e Educação**, *[S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 1093–1107, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i2.16173. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16173. Acesso em: 04 jun. 2025.

SILVA, R. F. da; COUTINHO, D. J. G. Capoeira como espaço de inclusão e melhoria da autoestima e interação de estudantes com TEA. **Europub Journal of Multidisciplinary Research**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 14–30, 2020. DOI: 10.55033/ejmrv1n1-002. Disponível em: https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ejmr/article/view/32. Acesso em: 04 jun. 2025.

SILVA, M. R. da; RIBEIRO, M. da S. A importância da prática de educação física na perspectiva de uma educação inclusiva. *In*: Congresso Nacional de Educação, n. 9, 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105849. Acesso em: 21 mar. 2025.

SOUZA, C. N. L. **O aluno com deficiência nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso**. 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/daa6f155-9ea3-46cf-85ed-f81b2a1a209b. Acesso em: 20 mar. 2025.

VILANOVA-CAMPELO, R. C.; MARTINS, A. P. S. Danças maranhenses e ginástica para todos: aprendizagens para além da universidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 16, n. 47, p. 342–357, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10206753. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2689. Acesso em: 06 jun. 2025.

WSZOLEK, L.; CRUZ, G. C. Práticas pedagógicas inclusivas na educação física: planejamento e desenvolvimento de intervenções numa APAE. **APAE Ciência**, *[S. l.]*, v. 22, n. 2, p. 17–27, 2025. Disponível em: https://APAEciencia.org.br/index.php/revista/article/view/426. Acesso em: 04 jun. 2025.

YAMAMOTO, T. Y. M.; JUCÁ, L. G.; MALDONADO, D. T. Fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, *[S. l.]*, v. 6, p. e10825, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e10825. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10825. Acesso em: 29 set. 2025.

DADOS DOS AUTORES:

Ruth Oliveira Silva
E-mail: rutholiveira405@gmail.com
Curriculum Lattes: http://lattes.cnpq.br/3072471070358236
Mestranda em Educação Física, licenciada na área e com primeira graduação em Administração. Atualmente finalizando especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Atua na Educação Básica, com experiência na Educação Especial e, no momento, em escola da zona rural, desenvolvendo práticas pedagógicas contextualizadas à realidade dos estudantes.Possui experiência na elaboração e execução de projetos de extensão voltados às práticas corporais alternativas, compreendendo-as como manifestações culturais e possibilidades de ampliação da formação humana. Desenvolve pesquisas a partir da realidade da sala de aula, buscando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com interesse em inclusão, práticas corporais e formação integral no contexto escolar.

Regiane Maria Soares Ramos
E-mail: regiane.ramos@ifmg.edu.br
Curriculum Lattes: http://lattes.cnpq.br/0106507051505506
Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (Licenciatura e Bacharelado) e Mestrado em Educação Física pela mesma instituição (2013). Foi Professora e Coordenadora no curso de graduação em Educação Física na Faculdade de Viçosa - FDV (2014). Foi servidora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG - Campus Bambuí, atuando como técnica de laboratório na área de lazer e desenvolvimento social (2015). Atuou como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Ponta Porã (2016-jul/2017). Atua como professora de Educação Física no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Bambuí desde agosto de 2017.