

PRÁTICAS CORPORAIS E CAPITAL SOCIAL: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL EM GOIÂNIA

**BODY PRACTICES AND SOCIAL CAPITAL: LIMITS AND POSSIBILITIES OF
PHYSICAL EDUCATION FOR REGIONAL DEVELOPMENT IN GOIÂNIA**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 15/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792025536](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792025536)

Tatiane Lacerda Darques Silva¹

Edna Maria de Jesus²

Evelyn Anne de Jesus Cardoso³

RESUMO

Este artigo investiga a relação entre a infraestrutura esportiva escolar e o desempenho educacional sob a ótica da equidade territorial na rede municipal de Goiânia, fundamentando-se na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991) e na abordagem das capacidades de Sen (2010). O objetivo geral é analisar em que medida a presença ou ausência de quadras esportivas associa-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e ao fortalecimento do capital social no território goianiense. Adota-se uma abordagem mista com triangulação de dados, cruzando diretrizes normativas do Plano Municipal de Educação — PME (Goiânia, 2025) — e da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018) — com indicadores do Censo Escolar/Inep no período de 2020–2025. Os resultados revelam que mais da metade das escolas (entre 53% e 54%) permaneceu sem quadra esportiva no período analisado, evidenciando uma persistente desigualdade socioespacial. Registra-se uma diferença descritiva de 0,33 ponto no Ideb dos anos finais favoráveis às unidades com quadra, tratada sob viés estritamente descritivo e exploratório em decorrência do reduzido número de escolas sem o equipamento nesse segmento específico (n=3). Conclui-se que a superação desse cenário exige políticas de ordenamento territorial e equidade na distribuição de recursos, movimento recentemente impulsionado pela sanção da Lei nº 15.360/2026 (Brasil, 2026), que torna obrigatória a quadra coberta na educação básica.

Palavras-chave: Mediação pedagógica; Desigualdade socioespacial; Políticas educacionais; Indicadores educacionais.

ABSTRACT

This article investigates the relationship between school sports infrastructure and educational performance through the lens of

territorial equity within the municipal school network of Goiânia, drawing upon Vygotsky's (1991) socio-interactionist perspective and Sen's (2010) capability approach. The general objective is to analyze the extent to which the presence or absence of sports courts correlates with the Basic Education Development Index (Ideb) and the strengthening of social capital within the territory of Goiânia. A mixed-methods approach with data triangulation is adopted, cross-referencing normative guidelines from the Municipal Education Plan (PME – Goiânia, 2025) and the National Common Curricular Base (BNCC – Brazil, 2018) with indicators from the School Census (Inep) for the 2020–2025 period. The results reveal that more than half of the schools (between 53% and 54%) remained without a sports court during the analyzed period, highlighting persistent socio-spatial inequality. A descriptive difference of 0.33 points in the Ideb for the final years of elementary education was observed, favoring schools with courts; this finding is treated from a strictly descriptive and exploratory perspective due to the small number of schools lacking such facilities in this specific segment (n=3). The study concludes that overcoming this scenario requires policies focused on territorial planning and equitable resource distribution—a movement recently bolstered by the enactment of Law No. 15.360/2026 (Brazil, 2026), which mandates the provision of covered sports courts in basic education.

Keywords: Pedagogical mediation; Socio-spatial inequality; Educational policies; Educational indicators.

1. INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Física nas escolas brasileiras é marcada por constantes conflitos entre modelos tecnicistas e abordagens críticas. Ao longo de décadas, as concepções higienistas, militaristas e

biologizantes, conforme analisadas por Soares (1994, 2007), transformaram o corpo em um objeto de disciplina e produtividade. Nesse contexto, Castellani Filho (2010) ressalta que essa herança histórica negligenciou o caráter pedagógico da disciplina, transformando o espaço escolar em um local de reprodução de métodos voltados apenas ao rendimento físico, em detrimento da formação crítica do estudante.

Em contraposição a esse legado, surgiram abordagens críticas que passaram a perceber o movimento como uma forma de linguagem e expressão cultural. Freire (1989) defende uma educação que envolva o sujeito em sua totalidade, reconhecendo o corpo como dimensão fundamental da aprendizagem. Nesse sentido, a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), originalmente desenvolvida na década de 1930, amplia a compreensão da Educação Física. Ao situar a aprendizagem nas interações sociais mediadas culturalmente, essa abordagem atribui às práticas corporais e ao espaço físico de convivência o potencial de fortalecer laços sociais, estruturar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e enriquecer as experiências de participação do estudante.

Essa visão é corroborada pelo Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Goiânia — DC-GO Ampliado (Goiânia, 2020), que assume a Cultura Corporal como eixo central e a escola como espaço de mediação e justiça social. Assim, o currículo local alinha-se às tendências contemporâneas que buscam superar o tecnicismo, projetando a Educação Física como um componente essencial para o desenvolvimento humano integral. No entanto, a distância entre a teoria e a realidade física das escolas revela que o legado tecnicista ainda encontra ecos na precariedade das estruturas. Dados do Inep indicam que, entre 2020 e 2025, o

percentual de escolas municipais de Goiânia com quadra esportiva variou apenas de 46% a 47%, com 54% a 53% das unidades sem esse equipamento ao longo de todo o período.

Apesar desse cenário de precariedade histórica, a rede municipal tem ensaiado respostas institucionais, com destaque para o Programa Escola Viva e o Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (Pafie). Recentemente, a gestão municipal anunciou investimentos superiores a R\$ 75 milhões em reformas estruturais, sinalizando o reconhecimento de que o fortalecimento da autonomia financeira das escolas é condição para a efetivação de todas as áreas curriculares (Goiânia, 2026). Tais iniciativas, embora ainda incipientes para reverter o quadro de estagnação apresentado adiante, indicam um movimento político-pedagógico que se alinha às exigências de equidade territorial.

Diante desse panorama de contradições, a questão que orienta esta investigação é: em que medida a precariedade da infraestrutura esportiva nas escolas municipais de Goiânia se associa a desigualdades territoriais no desempenho educacional e no fortalecimento do capital social?

Para responder a essa problemática, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a relação entre a infraestrutura esportiva de práticas corporais (presença ou ausência de quadras) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sob a perspectiva da equidade territorial na rede municipal de Goiânia. Para alcançar essa meta, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) mapear a distribuição socioespacial das quadras esportivas nas diferentes regiões do município; b) confrontar as assimetrias dessa infraestrutura com os índices de proficiência e rendimento escolar

(Ideb); e c) discutir a relevância desse espaço físico para a promoção do desenvolvimento regional e do capital social a partir de uma abordagem sociointeracionista.

Para fundamentar essa análise, o percurso argumentativo inicia-se com a discussão teórica sobre a Educação Física sob a perspectiva sociointeracionista e sua relevância para o desenvolvimento territorial. Em seguida, examina-se a materialidade da rede municipal de Goiânia, confrontando os dados de infraestrutura com os indicadores de desempenho, para, finalmente, propor caminhos que articulem o investimento estrutural como pilar da equidade educacional.

1.1. Procedimentos Metodológicos

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem mista, combinando elementos quantitativos e qualitativos para compreender a complexidade do objeto de estudo. O locus da investigação é a Rede Municipal de Ensino de Goiânia, especificamente as escolas urbanas que oferecem os anos iniciais e finais do ensino fundamental e que possuem dados consolidados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Para a fundamentação teórica, realizou-se levantamento bibliográfico em bases de dados (*SciELO, Google Acadêmico* e Repositório da UFG), utilizando-se os descritores: a) *Educação Física*; b) *mediação pedagógica*; c) *ODS 4*; d) *capital social e desenvolvimento regional*. A seleção das obras priorizou a coerência epistemológica entre autores que discutem o desenvolvimento

humano e a função social da escola, tais como Vygotsky (1991), Saviani (2003), Sen (2010), Putnam (2006) e a vertente crítica da Educação Física representada por Soares (2007) e Castellani Filho (2010). Complementarmente, foram consultados documentos oficiais de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no que tange à Agenda 2030 e ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4).

A análise documental baseou-se no Relatório de Monitoramento do PME (Goiânia, 2025), que sistematiza o ciclo avaliativo 2015–2025, bem como no Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (Goiânia, 2020) e na BNCC (Brasil, 2018). Os dados quantitativos de infraestrutura esportiva e desempenho escolar foram extraídos da plataforma QEdu, do Censo Escolar da Educação Básica (2020–2025) e do Ideb (2023), todos de acesso público.

Para garantir o rigor analítico, a investigação utiliza a técnica de triangulação de dados, conforme proposta por Denzin e Lincoln (2006). Este método justifica-se, segundo Minayo (2010), pela necessidade de confrontar a complexidade do objeto de estudo, articulando diferentes fontes de evidência. No contexto desta pesquisa, a triangulação constitui o elo metodológico essencial para superar o binarismo entre uma análise puramente abstrata dos documentos normativos e um relatório puramente numérico dos índices educacionais. Ao cruzar leis, teorias e dados empíricos, torna-se possível confrontar o que a legislação prescreve com o que a realidade material das escolas efetivamente apresenta, utilizando o referencial teórico como chave de leitura. O procedimento operacionalizou-se mediante o cruzamento sistemático entre três eixos:

1. Eixo normativo-documental: composto pelas diretrizes do PME (Goiânia, 2025), da BNCC (Brasil, 2018) e do Documento Curricular da Rede Municipal de Goiânia (Goiânia, 2020);
2. Eixo teórico-conceitual: fundamentado nas categorias de Vygotsky (1991), Sen (2010), Putnam (2006) e Soares (1994, 2007);
3. Eixo empírico-quantitativo: constituído pelos indicadores de infraestrutura (presença de quadra esportiva) e desempenho escolar (Ideb), extraídos de bases de dados do Inep.

O processamento da triangulação ocorreu em três etapas sequenciais: inicialmente, identificaram-se as competências e direitos de aprendizagem previstos nas normas (Eixo 1); em seguida, essas metas de desenvolvimento integral foram analisadas sob a ótica da mediação vygotskiana e do desenvolvimento como liberdade de Sen (Eixo 2); por fim, confrontaram-se tais expectativas com a realidade física das escolas de Goiânia (Eixo 3), mapeando as contradições no território. Este procedimento permite identificar se os avanços teóricos e normativos da Educação Física possuem sustentação material nas escolas ou se permanecem restritos ao plano das intenções.

Do universo total da rede municipal, composto por 417 escolas em 2025, selecionou-se um recorte analítico de 153 unidades escolares que apresentavam dados simultâneos e consolidados de infraestrutura e desempenho no Ideb 2023. Desse montante global de 153 escolas, a distribuição amostral é robusta para a análise geral e para o segmento dos Anos Iniciais.

Contudo, registra-se uma limitação metodológica em um recorte muito específico do estudo: no cruzamento de dados dos anos finais, o subgrupo de controle de escolas sem quadra é composto por apenas 3 unidades ($n=3$). As descobertas referentes a esse segmento devem ser interpretadas como tendências descritivas, não como evidências de causalidade. Salienta-se que essa limitação amostral se restringe unicamente a este grupo de comparação específico dos anos finais, não comprometendo a robustez das análises globais da pesquisa (que envolvem as outras 150 escolas). Para este segmento específico, os achados são interpretados estritamente como tendências descritivas e indicativos de assimetria territorial, abdicando-se de inferências estatísticas generalizadoras.

Conclui-se que a superação desse cenário exige políticas de ordenamento territorial e equidade na distribuição de recursos, movimento recentemente impulsionado pela sanção da Lei nº 15.360/2026 (Brasil, 2026), que torna obrigatória a quadra poliesportiva coberta na educação básica. Essa nova diretriz jurídica reforça a urgência de alinhar a materialidade das escolas às exigências pedagógicas contemporâneas, justificando a relevância de investigar os reflexos dessas assimetrias na rede municipal de Goiânia.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA E O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

Nesta direção, o conjunto normativo que orienta a rede municipal de Goiânia, expresso no PME (Goiânia, 2025) e alinhado à BNCC (Brasil, 2018), estabelece a qualidade do ensino e a gestão democrática como eixos centrais. Tais diretrizes impõem o reconhecimento do direito às aprendizagens essenciais, exigindo

que a prática pedagógica supere modelos meramente técnicos e biológicos.

O percurso teórico da Educação Física brasileira está profundamente enraizado em modelos europeus que, historicamente, priorizaram o desempenho motor, a disciplina corporal e a saúde biológica. Soares (1994, 2007) caracteriza esse processo como uma transposição acrítica de práticas que negligenciavam o corpo enquanto fenômeno cultural, tese reforçada por Bracht (1999), que aponta a ênfase na técnica como um limitador da expressão e do sentido intrínseco das práticas corporais. A superação desse paradigma biologizante exige, portanto, compreender o corpo como linguagem (Freire, 1989) e reconhecer as práticas corporais como experiências socialmente e culturalmente situadas (Castellani Filho, 2010), atravessadas por relações de poder e desigualdades.

A prática de atividade física contribui para a redução de riscos à saúde e para a melhora da qualidade de vida, atuando como fator de proteção. Esse aspecto ganha relevância diante do estilo de vida ocidental, marcado pelo sedentarismo, que se configura como um problema de saúde e deve ser considerado na avaliação do paciente. De acordo com o Manual clínico dos transtornos psicológicos, para Barlow (2023), além de favorecer a autoestima e a autoeficácia, a atividade física promove alterações biológicas no organismo, como a liberação de neurotransmissores, entre eles a serotonina, a dopamina e a noradrenalina, a redução de processos inflamatórios e a melhora da resposta imunológica. Esses fatores estão associados a um melhor funcionamento do sistema nervoso central e ajudam a compreender os efeitos do exercício sobre o humor e o bem-estar.

No contexto da psicoterapia, uma das formas de associar a atividade física à promoção da saúde mental é por meio da ativação comportamental. Trata-se de uma intervenção baseada em evidências e de tempo limitado para o tratamento da depressão, fundamentada em um modelo comportamental do transtorno (Dimidjian et al., 2006; Jacobson, Martell, & Dimidjian, 2001). Seu objetivo é aumentar a frequência de comportamentos reforçados positivamente pelo ambiente e reduzir aqueles que contribuem para a manutenção do quadro depressivo, como o retraimento social e as diferentes formas de evitação, seja ela não social, por distração ou emocional. Nessa proposta, busca-se que o paciente retome ou amplie o contato com atividades que proporcionem prazer, senso de domínio ou significado.

O exercício físico se insere na ativação comportamental por ampliar o acesso a reforçadores positivos. Entre os ganhos associados à sua prática estão a melhora da qualidade do sono, o aumento da disposição, a elevação da autoestima e da autoconfiança, a redução do estresse e da tensão e o enfrentamento da anedonia, entendida como a perda da capacidade de sentir prazer. Somado a isso, a prática regular pode atuar na prevenção de quadros de ansiedade, depressão e estresse, o que reforça sua relevância tanto no tratamento quanto na promoção da saúde mental.

Em contraposição a esses modelos regulatórios, a articulação entre práticas corporais mediadas e pertencimento assume especial relevância quando considerada a agenda internacional contemporânea. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que visa à educação inclusiva, equitativa e de qualidade, compreende a escola como um agente de transformação territorial. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO, 2021) afirma que a educação, ao atuar como um pacto social, detém o potencial de transformar realidades e impulsionar o desenvolvimento. Autores como Sachs (2004), Sen (2010) e Boisier (2000) convergem ao expandir o conceito de desenvolvimento, definindo-o pela expansão das capacidades humanas, pela participação social ativa e pelo fortalecimento das redes comunitárias. Por conseguinte, ao promover a cooperação, o respeito à diversidade e o engajamento, as práticas corporais mediadas tornam-se elementos centrais para o desenvolvimento regional.

Nesse movimento de renovação pedagógica, a perspectiva de Vygotsky (1991) oferece um aporte essencial ao defender que o desenvolvimento humano é impulsionado pela mediação e pela interação sociocultural. O cerne dessa perspectiva reside na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que são, no momento, embriões. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, em vez de "frutos" do desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p. 97).

A partir dessa premissa, depreende-se que o papel do mediador não é meramente técnico, mas político e social, pois cabe a este profissional organizar o ambiente e as ferramentas que permitirão ao estudante converter o seu estágio potencial em capacidade efetiva. Entretanto, a mediação vygotskiana não se processa de forma abstrata ou desvinculada da realidade material, uma vez que

ela depende intrinsecamente das condições concretas oferecidas pelo território.

Sob tal prisma, o conceito de desenvolvimento regional ultrapassa a dimensão econômica, sendo compreendido por Sachs (2004) como um processo multidimensional que visa à satisfação das necessidades humanas e à melhoria da qualidade de vida. Em consonância com essa visão, Boisier (2000) reforça que o motor do progresso reside na capacidade organizada da comunidade em um território com identidade própria. A literatura sobre políticas educacionais evidencia que a distância entre o prescrito nos documentos oficiais e o efetivamente instituído no cotidiano escolar revela impasses profundos na implantação dessas políticas, manifestos na carência de recursos e infraestrutura, o que compromete a formação integral do estudante e a efetivação do direito à educação de qualidade.

Assim, compreende-se que a ausência de espaços lúdicos e quadras esportivas atua como um obstáculo à expansão das capacidades humanas. Na lógica de Vygotsky (1991), a privação de instrumentos físicos e sociais reduz as condições para a mediação, transformando a carência material em um fator de desigualdade regional que impede o fortalecimento do capital social naquelas unidades escolares.

Essa perspectiva de mediação e desenvolvimento dialoga diretamente com a concepção de educação integral defendida por Saviani (2003) e Libâneo (2012), ao postularem a articulação entre as dimensões cognitiva, social e ética. No contexto goianiense, a escola constitui o local primordial de construção de repertórios culturais e significados (Sacristán, 2000), o espaço no qual a Educação Física

deve emergir como campo de convivência democrática e pertencimento.

Contudo, para que essa prática social se consolide na experiência e na troca (Nóvoa, 2009), é imperativo o reconhecimento de territórios equitativos. Visto que a Educação Física lida com a materialidade do corpo, ela se torna o termômetro da equidade educativa. Se o arcabouço normativo prega a expansão das capacidades humanas (Sen, 2010), a realidade das desigualdades socioespaciais de Goiânia impõe restrições que não podem ser ignoradas. Portanto, para além das intenções curriculares, é necessário analisar como as diretrizes de ciclo e inclusão se materializam diante dos indicadores de infraestrutura e desempenho da rede municipal, conforme discutido a seguir.

3. INFRAESTRUTURA NAS POLÍTICAS DE CICLO E SERIAÇÃO: PERSPECTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL EM GOIÂNIA

Ao confrontar o arcabouço normativo com a realidade da rede municipal de Goiânia, observa-se que a transição entre as intenções pedagógicas e a materialidade do território é marcada por tensões estruturais profundas. A organização do ensino em Goiânia, estruturada entre o regime de ciclos e a seriação, exige suporte físico que viabilize a mediação sociocultural proposta por Vygotsky (1991). Os dados indicam que a Educação Física, reconhecida como componente essencial da formação integral pelo Documento Curricular da Rede Municipal (Goiânia, 2020), ainda encontra barreiras físicas que tensionam a sua execução plena.

Nesse cenário, a mediação pedagógica não se processa de forma independente das condições oferecidas pelo ambiente. Assim, a Educação Física não pode limitar-se ao caráter recreativo; ela deve configurar-se como ferramenta de fortalecimento do capital social (Putnam, 2006), contexto no qual a quadra esportiva atua como um espaço coletivo de compromisso cívico e reciprocidade. A carência desses espaços em unidades periféricas pode reduzir a capacidade da escola de atuar como indutora de laços de confiança, os quais são fundamentais para o desenvolvimento regional sustentável.

Contudo, este quadro de carências vem sendo objeto de estratégias recentes de gestão. O fortalecimento da autonomia financeira das unidades escolares, por meio de programas como o Escola Viva (reformas e pequenos reparos) e o Pafie, sinaliza um movimento da Prefeitura de Goiânia para descentralizar recursos e acelerar reformas estruturais (Goiânia, 2026). Tais iniciativas sugerem que a administração municipal reconhece a necessidade de superar as disparidades territoriais apontadas por Sachs (2004) e Boisier (2000), buscando alinhar o crescimento econômico da capital a uma distribuição mais equitativa de equipamentos públicos.

3.1. Desempenho Educacional e Equidade Territorial

A análise dos dados revela que a Educação Física na rede municipal de Goiânia enfrenta um cenário de transição, no qual as intenções pedagógicas do currículo encontram desafios na materialidade das escolas. A Tabela 1 apresenta o desempenho escolar no município, enquanto a discussão subsequente integra esses indicadores quantitativos às perspectivas teóricas de desenvolvimento regional e capital social.

Tabela 1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Rede Municipal de Goiânia

Ano	Anos Iniciais (1º ao 5º)	Anos Finais (6º ao 9º)
2019	6,2	5,2
2021	5,9	4,8
2023	6,0	5,0

Fonte: *Elaborado pela autora (2025), com base em dados do Inep e plataforma QEdu.*

Nota: Os dados de 2020 e 2022 não foram coletados devido à suspensão das avaliações do Ideb durante o período pandêmico. Os valores apresentados referem-se ao Ideb consolidado da rede pública municipal de Goiânia calculado pelo Inep, e não à média aritmética simples das notas individuais das escolas.

Os dados da Tabela 1 evidenciam o impacto da crise sanitária no rendimento e na proficiência escolar da rede municipal de Goiânia, com um declínio entre 2019 e 2021 e posterior recuperação parcial em 2023. Embora o Ideb seja um indicador prioritariamente focado em componentes de escrita, leitura e cálculo, a leitura desses dados sob a abordagem das capacidades de Sen (2010) sugere que as flutuações no desempenho educacional não podem ser dissociadas das condições socioespaciais e materiais oferecidas aos estudantes. A privação de uma infraestrutura escolar adequada e integrada atua como um entrave à conversão do potencial dos educandos em funcionamentos e capacidades efetivas, repercutindo, indiretamente, no ecossistema de aprendizagem que se reflete nos índices avaliativos.

Embora o panorama da rede municipal de Goiânia se mostre ligeiramente superior à média nacional, na qual apenas 39% das escolas públicas de educação básica dispõem de quadras esportivas (QEdu; INEP, 2024), a persistência de mais de 40% das unidades locais sem esse equipamento revela uma profunda fragmentação do território educativo. Sob a perspectiva de Sen (2010), a ausência de meios materiais adequados não representa apenas uma falha logística, mas uma privação de capacidades que impede o estudante de converter seus funcionamentos potenciais em autonomia.

3.2. A Materialidade do Território: Infraestrutura e as Limitações à Prática Pedagógica

Enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) expressa resultados quantitativos, a infraestrutura escolar revela condições concretas de sua realização. A Tabela 2 expõe a base física sobre a qual se assenta a prática docente da Educação Física.

Tabela 2. Percentual de escolas com quadra esportiva na rede municipal de Goiânia (2020–2025)

Ano	Escolas com quadra%	Escolas sem quadra%
2020	46%	54%
2021	46%	54%
2022	46%	54%
2023	46%	54%
2024	47%	53%
2025	47%	53%

Fonte: *Inep e Censo Escolar da Educação Básica (2020–2025), sistematizado pela autora com dados da plataforma QEdu.*

Nota: Os dados evidenciam estagnação estrutural ao longo de seis anos, com apenas 1 ponto percentual de melhora entre 2023 e 2024.

Os dados da Tabela 2 revelam um quadro de estagnação estrutural: entre 2020 e 2023, exatamente 54% das escolas municipais permaneceram sem quadra esportiva. A partir de 2024, há uma leve melhora de 1 ponto percentual, mas ainda assim 53% da rede carece desse equipamento em 2025. Essa persistência das escolas sem quadras, especialmente em regiões periféricas, contrasta com o discurso de modernização pedagógica e sugere que as desigualdades territoriais pouco se alteraram ao longo de seis anos. Em outras palavras, mais da metade da rede municipal funcionou sem quadra esportiva por seis anos consecutivos, com uma melhora irrisória de apenas 1 ponto percentual a partir de 2024.

Contudo, é fundamental reconhecer que a infraestrutura escolar é um ecossistema multifatorial. Dados recentes da Secretaria Municipal de Educação (SME) indicam que parte dos investimentos do Programa Escola Viva está sendo aplicada em intervenções prioritárias, como reparos em telhados, adequações de cozinhas e melhorias nas redes elétrica e hidráulica. Além disso, a construção de 76 novas salas de aula visa reduzir a sobrecarga das estruturas existentes. Tais acréscimos sugerem que a administração pública busca modernizar o ambiente escolar, o que contribui para a dignidade do processo educativo e pode, indiretamente, favorecer as condições para as práticas corporais.

Tal cenário reforça a compreensão da infraestrutura escolar como uma variável indissociável da equidade educacional. A carência de ambientes apropriados para as aulas práticas de Educação Física impõe uma barreira imediata ao processo de mediação pedagógica. Se a função social da escola pública, na perspectiva de Saviani (2003), reside em garantir o acesso sistematizado aos saberes elaborados que promovem a humanização dos sujeitos, a ausência crônica de espaços esportivos adequados representa uma limitação concreta a essa transmissão cultural. Em vez de atuar como espaço de ampliação de repertórios, a precariedade física acaba por restringir a experiência corporal dos estudantes ao plano puramente teórico ou improvisado.

3.3. O Agente Mediador no Território: Entre a Qualificação e a Exclusão Material

A compreensão dos desafios da Educação Física escolar em Goiânia deve considerar o professor como mediador entre política pública, práticas corporais e desenvolvimento humano, sem dissociar essa mediação das condições concretas do território. Conforme Tardif (2012, 2013), o saber docente não se forma no vazio: ele se realiza em contextos reais de trabalho, sendo condicionado por fatores institucionais e materiais, incluindo, centralmente, a infraestrutura disponível. Assim, a rede municipal apresenta um cenário paradoxal: as diretrizes do PME (Goiânia, 2025) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) operam como norteadores pedagógicos avançados, mas esbarram na estagnação física do território, evidenciada pela série histórica da Tabela 2.

Diante desse paradoxo, a exclusão material começa a ser enfrentada por meio de novos projetos de infraestrutura. Em 2023, a Secretaria

Municipal de Educação (SME) anunciou a construção de dez novas quadras poliesportivas em unidades como as Escolas Municipais João Braz, Jalles Machado e Vitor Hugo Ludwig. Como ressaltou, à época, o então secretário Wellington Bessa, essas obras visam alinhar a rede municipal às exigências da BNCC (Brasil, 2018), reconhecendo a Educação Física como um componente multidisciplinar que integra movimento corporal e processo cultural. Essa iniciativa representa uma tentativa concreta de superar o que se pode chamar de "silenciamento pedagógico", isto é, a impossibilidade de se realizar plenamente as práticas corporais previstas no currículo quando faltam espaços adequados.

Contudo, é preciso cautela: iniciativas pontuais, embora importantes, ainda não foram capazes de reverter o quadro de estagnação estrutural demonstrado na Tabela 2. A ausência de espaços adequados impõe reorganizações constantes da prática pedagógica, especialmente em unidades situadas em territórios periféricos, contextos nos quais a escassez de equipamentos públicos amplia o peso institucional da escola como espaço fundamental de convivência. Esse cenário de carências materiais e respostas ainda insuficientes prepara o terreno para a análise comparativa por região, apresentada na seção seguinte.

3.4. Infraestrutura, Desempenho Escolar e ODS 4: Análise Comparativa por Região

Após examinar separadamente o desempenho e a infraestrutura, torna-se necessário cruzar essas variáveis para observar possíveis associações entre a presença de quadra esportiva e os indicadores educacionais. As Tabelas 3 e 4 operacionalizam esse exercício,

primeiro por um recorte regional (Tabela 3) e, em seguida, por um panorama geral da rede (Tabela 4).

Tabela 3. Comparativo de infraestrutura e desempenho por regiões administrativas de Goiânia (2023)

Região	Escola com quadra	IDEB AI	IDEB AF	Escola sem quadra	IDEB AI
Sul	EM Jalles Machado	6,5	5,4	EM Cleonice Monteiro Wolney	5,8
Norte	EM Rotary Goiânia Sul	6,4	—	EM João Braz	5,3

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/praticas-corporais-e-capital-social-limites-e-pos-da-educacao-fisica-para-o-desenvolvimento-regional-em-goiania?noblockage>

Fonte: Inep e Censo Escolar da Educação Básica (2020–2025), sistematizado pela autora.

Nota: AI = Anos Iniciais; AF = Anos Finais. Foram consideradas exclusivamente as 153 escolas com disponibilidade simultânea de dados de infraestrutura e Ideb, conforme critério descrito na Metodologia.

A Tabela 3 permite observar que, em todas as regiões administrativas, as escolas com quadra esportiva tendem a apresentar Ideb igual ou superior ao das escolas sem quadra na

mesma localidade. Na Região Oeste, o contraste é mais evidente: enquanto a Escola Municipal Moisés Santana (com quadra) atinge Ideb de 8,1, a Escola Municipal Jardim Curitiba (sem quadra) opera com 6,1. Na Região Norte e na Região Leste, padrão semelhante se repete, ainda que com diferenças menores. Esses dados sugerem que a presença da quadra integra os fatores determinantes do desempenho, que se soma a outras condições materiais e pedagógicas que favorecem melhores resultados.

Se a Tabela 3 evidencia disparidades regionais, a Tabela 4 amplia a análise para o conjunto da rede, permitindo visualizar a diferença média entre escolas com e sem quadra.

Tabela 4. Panorama geral da rede: infraestrutura esportiva e desempenho escolar (2023)

Indicadores	Escola com quadra (n=127)	Escola sem quadra (n=26)	Diferença
Média Ideb Anos Iniciais (desvio padrão)	6,57 (0,56)	6,45 (0,58)	+0,12
Média Ideb anos finais (desvio padrão)	5,40 (0,29)	5,07 (0,15)	+0,33
Amplitude Ideb anos iniciais	5,4-8,2	5,3-7,8	-
Amplitude Ideb anos finais	4,8-5,8	5,0-5,4	-

Fonte: Inep/Censo Escolar (2020–2025), sistematizado pela autora a partir da plataforma QEdu.

Nota: Devido à assimetria amostral entre os grupos, em especial o reduzido número de escolas sem quadra que ofertam os anos finais (n=3), os dados foram analisados sob perspectiva estritamente descritiva, abdicando-se de testes de inferência estatística devido à instabilidade dos parâmetros para amostras de pequeno porte.

O dado mais expressivo da Tabela 4 é a diferença de 0,33 ponto no Ideb dos anos finais. Enquanto nos anos iniciais a diferença é de apenas 0,12, a distância amplia-se conforme o aluno avança na escolarização, o que pode ser explicado pelo fato de que, na adolescência, as práticas corporais tornam-se vetores centrais de sociabilidade, pertencimento e engajamento, processo no qual a infraestrutura desempenha um papel especialmente relevante (Vygotsky, 1991; Bracht, 1999).

A ausência de quadras nos anos finais configura um obstáculo à mediação docente, uma vez que limita as condições de trabalho do professor de Educação Física para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991). Ao restringir esse espaço de mediação, a escola enfrenta desafios para se alinhar plenamente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da ONU, que preconiza não apenas o acesso, mas a equidade de condições para a aprendizagem.

Em suma, o cruzamento entre infraestrutura e desempenho escolar em Goiânia revela que a Educação Física não constitui um componente curricular isolado, mas se apresenta como uma variável ativa no ecossistema do desenvolvimento regional. A diferença descritiva de 0,33 ponto observada nos anos finais, embora deva ser interpretada com cautela devido ao reduzido número de escolas sem quadra nessa etapa, sugere como a ausência de espaços de

mediação pode estar associada a restrições no desenvolvimento de capacidades humanas fundamentais.

3.5. Discussão Integrada: Território, Mediação e Desenvolvimento Regional

Os dados apresentados nas seções anteriores permitem, agora, uma articulação sistemática entre desempenho educacional, infraestrutura e mediação pedagógica. Essa análise integrada revela que a Educação Física escolar em Goiânia é um componente profundamente atravessado por desigualdades territoriais, as quais repercutem diretamente nas oportunidades de desenvolvimento dos estudantes.

A diferença descritiva de 0,33 ponto no Ideb dos anos finais, favorável às escolas com quadra, adquire relevância científica quando analisada à luz do capital social e da mediação sociocultural. Para Putnam (2006, p. 177), o capital social diz respeito a características da organização coletiva, como confiança, normas e sistemas, que potencializam a eficiência social mediante ações coordenadas. Sob essa ótica, a quadra esportiva transcende a sua dimensão física de concreto e marcações: ela funciona como um espaço catalisador de encontros, cooperação e reciprocidade entre os jovens. Sua ausência, portanto, não representa apenas uma carência estrutural, mas também uma perda de oportunidades para o fortalecimento dessas redes de cooperação, especialmente em territórios periféricos, onde a escola assume funções ampliadas de convivência e mediação social. Essa vivência comunitária e corporal é fundamental na transição para a adolescência, etapa na qual as interações coletivas assumem um papel estruturante na formação da identidade. É nesse espaço de sociabilidade que o professor atua na Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito originalmente formulado por Vygotsky na década de 1930 e consolidado na literatura pedagógica brasileira contemporânea (Vygotsky, 1991). A privação material dessa infraestrutura nos anos finais, portanto, não representa apenas uma limitação logística, mas um obstáculo para que a escola pública atue como indutora de capital social em áreas historicamente vulnerabilizadas do município.

É necessário reconhecer, contudo, os desafios do desenho transversal deste estudo. A diferença de 0,33 no Ideb deve ser interpretada exclusivamente como uma tendência descritiva e com extrema cautela, dado que o reduzido número de escolas sem quadra nos anos finais ($n=3$) inviabiliza análises de inferência estatística significativas para este segmento. Essa assimetria amostral impede o isolamento de variáveis intervenientes, como nível socioeconômico, gestão escolar e formação docente, as quais influenciam simultaneamente a infraestrutura e o desempenho. Assim, em conformidade com o caráter exploratório deste recorte, as evidências não estabelecem relações de causalidade, mas funcionam como sinalizadores de disparidades socioespaciais que demandam acompanhamento longitudinal.

Tal movimento converge com as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) e com as perspectivas de Sachs (2004) e Boisier (2000) sobre o desenvolvimento regional. Sob a lente sociointeracionista de Vygotsky (1991), essa convergência se apoia no entendimento de que o desenvolvimento cognitivo e social é indissociável das interações mediadas pelo meio. A quadra escolar, portanto, transcende a dimensão de mero equipamento físico; ela constitui um espaço privilegiado de mediação cultural, intersubjetividade e práticas corporais coletivas, elementos

fundamentais para a ampliação das capacidades dos sujeitos. Sob essa ótica, se a sustentabilidade social exigida pelo ODS 4 requer a redução das disparidades nos padrões de vida e de aprendizado, a persistência de 53% a 54% das escolas sem quadra ao longo de seis anos (Tabela 2) indica que o crescimento econômico do município ainda demanda uma distribuição mais equitativa de equipamentos públicos, garantindo os espaços de mediação necessários ao desenvolvimento integral.

O cenário prospectivo para Goiânia é de transformação, mas ainda há desafios estruturais a serem enfrentados. A sanção da Lei nº 15.360/2026 (Brasil, 2026), que dispõe sobre as condições mínimas das escolas públicas de educação básica e torna obrigatória a quadra coberta, consolida juridicamente a necessidade de superação das desigualdades de infraestrutura aqui identificadas. Embora posterior ao recorte temporal dos dados analisados, a referida lei não cria uma demanda inédita; ao contrário, explicita normativamente uma precariedade preexistente e oferece o respaldo legal necessário para direcionar o planejamento urbano-educacional rumo à equidade territorial.

A despeito dessas ressalvas, a pesquisa evidencia que a desigualdade territorial no acesso ao esporte persiste ao longo de anos e se alinha a disparidades no desempenho escolar. Esses achados fornecem subsídios empíricos para políticas públicas que, agora consolidadas como obrigação jurídica pela Lei nº 15.360/2026 (Brasil, 2026), podem orientar a correção das assimetrias identificadas. O passo seguinte é examinar, de forma sintética, as implicações desses achados para a equidade educacional em Goiânia, conforme desenvolvido nas considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a Educação Física escolar, ao ser observada em conjunto com a infraestrutura educacional e os indicadores de desempenho escolar, revela dimensões importantes das desigualdades territoriais na rede municipal de Goiânia. Com base em um recorte de 153 escolas com dados disponíveis sobre infraestrutura e Ideb, constatou-se que a presença de quadra esportiva é limitada: entre 2020 e 2025, mais da metade das unidades (entre 53% e 54%) não contava com esse equipamento, com uma melhora de apenas 1 ponto percentual a partir de 2024 (Tabela 2).

Essa precariedade não se resume a uma limitação física, sob a ótica de Sen (2010), ela pode ser interpretada como uma restrição substantiva: a ausência de meios materiais adequados impede que recursos educacionais se convertam em oportunidades reais de desenvolvimento. Nessa direção, a quadra esportiva não é um mero apetrecho, mas um espaço cultural estratégico para a construção de redes de sociabilidade e para a ampliação de repertórios formativos. Sua ausência, portanto, limita a participação dos estudantes e afeta de modo desproporcional aqueles matriculados em escolas de regiões periféricas.

Com base nas contribuições de Vygotsky (1991) e Putnam (2006), entende-se que os recursos materiais e as oportunidades de interação são interdependentes na formação humana. Putnam (2006) relaciona a eficiência social à existência de redes de confiança e reciprocidade que facilitam ações coletivas. Essa perspectiva é crucial para discutir o desenvolvimento regional sob a ótica de Boisier (2000), pois a escassez de espaços para práticas corporais e

comunitárias em Goiânia atua como um vetor de exclusão socioespacial. No contexto das escolas de tempo parcial, a instituição escolar frequentemente representa o único equipamento público de convivência e lazer acessível nas periferias. Portanto, a distribuição desigual dessa infraestrutura não apenas penaliza o desempenho escolar imediato, mas compromete o acúmulo de capital social local, enfraquecendo a capacidade de autogestão, coesão territorial e transformação endógena dessas comunidades.

Os resultados indicaram uma diferença descritiva de 0,33 ponto no Ideb dos anos finais favorável às escolas com quadra. Essa diferença, embora compreendida estritamente sob o caráter descritivo e exploratório deste estudo, soma-se às variações regionais observadas na Tabela 3 (como os 2,0 pontos de diferença na Região Oeste) e sugere que as condições materiais influenciam a organização das práticas pedagógicas e a diversificação das experiências educativas. Sob a perspectiva de Soares (2007), a quadra é o lugar de produção de saberes da cultura corporal; logo, sua ausência limita as mediações pedagógicas necessárias ao desenvolvimento integral, tensionando os princípios de equidade previstos no ODS 4.

Registra-se, como limitação metodológica, o desenho transversal adotado, o qual impede o estabelecimento de relações de causalidade entre infraestrutura e desempenho. Variáveis intervenientes, tais como o nível socioeconômico das famílias, a gestão escolar e a formação docente, exercem influência simultânea sobre as dimensões analisadas e não puderam ser isoladas. Adicionalmente, o reduzido número de escolas sem quadra que ofertam os anos finais (n=3) inviabiliza análises de inferência estatística para este segmento. Por conseguinte, os achados devem

ser interpretados exclusivamente como tendências descritivas e sinalizadores de disparidades socioespaciais que demandam investigações longitudinais futuras, abstendo-se de generalizações estatísticas causais.

O cenário prospectivo para Goiânia é de transformação, mas ainda há desafios estruturais a serem enfrentados, que remetem a implicações para as políticas públicas. A sanção da Lei nº 15.360/2026 (Brasil, 2026), que torna obrigatória a quadra poliesportiva coberta na educação básica, consolida juridicamente a necessidade de superação das desigualdades identificadas. Esse movimento normativo é reforçado pela construção anunciada em 2023 de dez novas quadras poliesportivas e pelos investimentos recentes em autonomia financeira das escolas (Pafie).

Contudo, as iniciativas ainda são pontuais e não reverteram o quadro de estagnação estrutural demonstrado na Tabela 2. Com base nos achados, recomenda-se que a política pública priorize as regiões com maior carência de equipamentos (conforme Tabela 3) no planejamento das novas construções; institua o monitoramento contínuo da evolução dos indicadores de infraestrutura com metas anuais vinculadas a prazos concretos; articule a política de infraestrutura com a formação docente para que os novos espaços sejam efetivamente incorporados às práticas pedagógicas; e amplie o número de escolas beneficiadas, uma vez que as dez novas quadras representam um avanço ainda insuficiente diante das 153 unidades analisadas.

Diante disso, a superação das limitações estruturais identificadas já encontra caminhos viáveis por meio da descentralização de recursos e da autonomia dos gestores locais, conforme observado nos

repasse recentes para modernização de laboratórios e reparos imediatos. A convergência entre esses investimentos prediais e a nova obrigatoriedade legal sinaliza um horizonte de maior equidade. Assim, a qualificação da infraestrutura deixa de ser vista apenas como uma carência e passa a ser compreendida como uma oportunidade estratégica para fortalecer o potencial da escola pública como vetor de desenvolvimento humano integral em Goiânia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARLOW, David H. (Org.). **Manual clínico dos transtornos psicológicos: tratamento passo a passo**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BOISIER, Sergio. Desenvolvimento local-regional: de que estamos falando? *In*: BECKER, Dinizar Fermiano (org.). **Desenvolvimento local-regional: determinantes e desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 13-20.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. Lei nº 15.360, de 25 de março de 2026. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre condições mínimas das escolas públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 58, p. 1-2, 26 mar. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15360.htm. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020–2024: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2024.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIMIDJIAN, S. et al. **Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the acute treatment of adults with major depression**: Journal of Consulting and Clinical Psychology, v. 74, n. 4, p. 658–670, 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Goiânia: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Goiânia: SME, 2020.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura destina R\$ 13,4 milhões do Pafie para expansão e melhorias na rede educacional da capital**. SME Goiânia, Goiânia, 15 jan. 2026.

Disponível em:
<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/3125>. Acesso em: 22 abr. 2026.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Goiânia – PME, 2025:** Avaliação do Ciclo 2015–2025. Goiânia: SME, 2025.

JACOBSON, N. S.; MARTELL, C. R.; DIMIDJIAN, S. **Behavioral activation treatment for depression:** Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice*, v. 8, p. 255–270, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação e escola:** novos tempos, novas exigências. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia:** a dinâmica do capital social. Tradução de Luiz Alberto Figueiredo de Azeredo Neto. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento:** incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. **Currículo, cultura e corpo**: desafios da Educação Física escolar. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 553–580, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Unesco. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Paris: Unesco, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Maria Elizabeth Guerreiro e Castro e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¹ Educadora física e pedagoga, mestranda em Desenvolvimento Regional na UNIALFA. Possui diversas especializações voltadas à inclusão e neurodesenvolvimento, com ênfase em Educação Especial, Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, AEE, TEA e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Atualmente, é professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7870-2630>. Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/6051681864273296>.

² Orientadora. Doutora e Mestre em Educação pela PUC Goiás, com graduação em Pedagogia pela UFG, especialista em Língua Portuguesa e EJA (IFG/UFG), e pós-doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão na UFF/RJ. Atua como docente e coordenadora pedagógica no ensino superior e na educação básica/especial (Seduc-GO, IAESup e UNIALFA), além de docente em programa de mestrado. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Especial, EJA, Atendimento Pedagógico Hospitalar/Domiciliar, Formação Integral e Políticas Públicas. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2527154939418859>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>.

³ Professora do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior. Graduada em Psicologia pela PUC/GO. Especialista em Avaliação Psicológica e Terapia Cognitivo Comportamental – Faculdade dos Vales. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864664184702184>.