REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS

INCLUSION AND DISABILITY IN THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM: AN ANALYSIS OF THE TOCANTINS CURRICULUM DOCUMENT

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 09/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794139264

Douglas Alves Gomes[1]

Erlany Miranda dos Santos[2]

Douglas Pereira Sousa[3]

Anaru Pereira Fernandes[4]

Lucas Xavier Brito[5]

RESUMO

O estudo analisa como a inclusão é incorporada ao currículo da Educação Física no Documento Curricular do Tocantins (DCT) para o Ensino Fundamental, problematizando as tensões entre a universalização do princípio inclusivo e o reconhecimento das especificidades relacionadas à deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, fundamentada em estudos sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, currículo e Educação Física escolar. O corpus é constituído pelo DCT, caderno da Área de Linguagens, e, complementarmente, pelo Guia de Implementação do Documento Curricular do Tocantins. A análise foi organizada em três eixos: inclusão como princípio curricular; materialização da inclusão na Educação Física; e universalização da inclusão e reconhecimento das especificidades da deficiência. Os resultados mostram que a inclusão alcança diferentes dimensões do currículo da Educação Física, sobretudo pela valorização das diferenças, participação de todos e adaptação das práticas corporais. Entretanto, deficiência, Educação Especial e acessibilidade recebem menor explicitação, enquanto predominam formulações universalizantes. Conclui-se que o DCT apresenta materializações relevantes da inclusão, mas desenvolve com menor densidade as condições específicas relacionadas à deficiência, evidenciando a necessidade de articular o direito comum ao conhecimento ao reconhecimento das condições necessárias para garanti-lo.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Educação inclusiva; Deficiência; Currículo; Documento Curricular do Tocantins.

ABSTRACT

This study analyzes how inclusion is incorporated into the Physical Education curriculum in the Tocantins Curriculum Document (DCT) for Elementary Education, focusing on the tensions between the

universalization of the principle of inclusion and the recognition of disability-related specificities. This qualitative documentary study is grounded in research on Special Education from an inclusive perspective, curriculum, and school Physical Education. The corpus comprises the DCT Language Area section and, as a complementary source, the Tocantins Curriculum Document Implementation Guide. The analysis was organized around three axes: inclusion as a curricular principle; the materialization of inclusion in Physical Education; and the universalization of inclusion and recognition of disability-related specificities. The results show that inclusion permeates different dimensions of the Physical Education curriculum, particularly through the valuing of differences, participation of all students, and adaptation of bodily practices. However, disability, Special Education, and accessibility are less explicitly addressed, while universalizing formulations predominate. The study concludes that the DCT contains relevant curricular manifestations of inclusion but addresses disability-related specific conditions less extensively, highlighting the need to articulate the common right to knowledge with recognition of the conditions required to guarantee it.
Keywords: School Physical Education; Inclusive education; Disability; Curriculum; Tocantins Curriculum Document.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras ampliou a compreensão do direito à educação das pessoas com deficiência. Mais do que assegurar matrícula e presença nas classes comuns, a perspectiva inclusiva coloca em questão as condições oferecidas para participação, aprendizagem e apropriação dos conhecimentos escolares. A

expansão do acesso à escola, embora represente uma conquista importante, não elimina, por si só, barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e curriculares que podem produzir formas desiguais de escolarização.

No campo da Educação Física, essa problemática assume contornos específicos. A trajetória histórica do componente foi atravessada, em diferentes períodos, por concepções relacionadas à aptidão física, ao rendimento, à execução técnica e à padronização de determinadas formas de movimentar-se. Embora mudanças teóricas, políticas e pedagógicas tenham ampliado a compreensão sobre sua função na escola, a participação dos estudantes com deficiência ainda confronta formas de organização do trabalho pedagógico orientadas por padrões homogêneos de desempenho corporal. A inclusão exige, portanto, que esses estudantes sejam reconhecidos não apenas como participantes das aulas, mas como sujeitos com direito à aprendizagem e aos conhecimentos da Educação Física.

Pesquisas recentes mostram que esse processo permanece marcado por obstáculos relacionados à formação docente, à acessibilidade, à disponibilidade de recursos e às condições institucionais. Lima et al. (2026), ao analisarem acessibilidade, adaptação curricular e prática docente na Educação Física, identificaram avanços relacionados à participação dos estudantes coexistindo com fragilidades referentes à acessibilidade, à formação profissional e às tecnologias assistivas. Brito et al. (2026), por sua vez, apontam que práticas inclusivas requerem planejamento intencional, recursos adequados, formação docente e condições institucionais que sustentem a atuação pedagógica.

A inclusão, contudo, não pode ser compreendida exclusivamente como problema situado no plano da prática docente. Entre as mediações que orientam os conhecimentos ensinados, as experiências formativas oferecidas e as expectativas de aprendizagem estabelecidas pela escola encontra-se o currículo. Compreendido como processo de seleção, organização e legitimação de conhecimentos, o currículo expressa concepções de formação, sociedade e sujeito e, por isso, não constitui uma construção neutra. Problematizar a inclusão no currículo implica indagar não somente se princípios como diversidade, equidade e participação são formalmente reconhecidos, mas como alcançam os conhecimentos, as orientações pedagógicas e as possibilidades de aprendizagem previstas para os diferentes sujeitos que frequentam a escola.

Essa compreensão desloca o debate de uma perspectiva centrada exclusivamente na adaptação posterior das atividades para uma questão anterior: em que medida o próprio currículo reconhece os estudantes com deficiência como sujeitos do direito ao conhecimento? Esse deslocamento não elimina a necessidade de adaptações, recursos e apoios específicos. Ao contrário, permite compreendê-los como mediações que podem ser necessárias para assegurar um direito comum, evitando que a inclusão seja reduzida à responsabilidade individual do professor ou à adequação do estudante a uma organização curricular previamente estabelecida.

A relação entre currículo e Educação Especial na perspectiva inclusiva vem sendo problematizada pela produção acadêmica, inclusive no contexto educacional tocantinense. Queiroz et al. (2024) analisaram a Educação Especial na perspectiva inclusiva a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do

Tocantins (DCT), identificando fragilidades na forma como a temática é contemplada nesses documentos. O estudo constitui um antecedente importante para esta investigação, mas deixa aberta a possibilidade de aprofundar a análise no interior dos componentes curriculares, examinando como princípios assumidos em âmbito mais geral alcançam conhecimentos, habilidades e orientações pedagógicas específicas. É nesse recorte que a Educação Física pode acrescentar outra dimensão ao debate.

No Documento Curricular do Tocantins destinado ao Ensino Fundamental, a Educação Física integra a área de Linguagens, ao lado de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. O documento relaciona as diferentes práticas de linguagem, entre elas as corporais, à ampliação das possibilidades de participação na vida social e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Na seção específica da Educação Física, essa orientação encontra desdobramentos na valorização das diferenças, no respeito aos diferentes sujeitos, na participação de todos e na adequação das práticas corporais para favorecer a inclusão.

Esses elementos mostram que a inclusão não permanece circunscrita às formulações gerais do DCT. Há desdobramentos no currículo da Educação Física, inclusive em habilidades e sugestões pedagógicas que contemplam participação e adaptação das práticas. A existência dessas materializações, entretanto, não encerra a análise. Torna necessário examinar como a inclusão é construída no componente e com que grau de especificidade as questões relacionadas à deficiência são contempladas. A afirmação universal do direito de participação pode constituir um princípio inclusivo relevante, mas não elimina a necessidade de reconhecer barreiras e

condições específicas que atravessam a escolarização das pessoas com deficiência.

Diante dessa problemática, o estudo é orientado pela seguinte questão: como a inclusão é incorporada ao currículo da Educação Física no Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental e que tensões emergem entre a universalização do princípio inclusivo e o reconhecimento das especificidades relacionadas à deficiência? O objetivo consiste em analisar como a inclusão é incorporada ao currículo da Educação Física no Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental, problematizando as tensões entre a universalização do princípio inclusivo e o reconhecimento das especificidades relacionadas à deficiência.

Ao focalizar o currículo prescrito da Educação Física, o estudo busca contribuir para o debate sobre Educação Especial e inclusão ao deslocar a análise da simples identificação da presença ou ausência de terminologias inclusivas para as formas pelas quais esses princípios alcançam a organização curricular. O recorte permite avançar em relação às análises mais gerais do DCT, direcionando o olhar para a estrutura interna de um componente curricular e examinando sua concepção, habilidades e orientações pedagógicas. A inclusão é tomada, assim, como uma construção curricular que pode apresentar diferentes graus de materialização e especificidade, e não como uma condição binária, simplesmente presente ou ausente.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.1. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Do Acesso Ao Direito à Escolarização

A consolidação da educação inclusiva como princípio das políticas educacionais brasileiras produziu mudanças importantes na compreensão da escolarização das pessoas com deficiência. A defesa do direito à educação em classes comuns deslocou progressivamente perspectivas centradas na segregação para propostas que reconhecem a escola regular como espaço de formação de todos os estudantes. Esse movimento, contudo, não pode ser compreendido apenas pela ampliação das matrículas. A inclusão coloca em discussão a própria organização da escola e as condições oferecidas para que diferentes sujeitos tenham seus direitos educacionais assegurados.

Mantoan (2006) chama atenção para a necessidade de superar a lógica segundo a qual determinados estudantes precisam adequar-se a um modelo escolar previamente estabelecido. A perspectiva inclusiva desloca o problema das características individuais para a capacidade da instituição escolar de lidar com a diferença sem transformá-la em motivo de exclusão. A presença dos estudantes com deficiência na classe comum, portanto, questiona práticas, tempos, espaços e formas de ensinar construídos historicamente a partir de expectativas de homogeneidade.

Essa compreensão permite distinguir integração e inclusão. Enquanto a integração tende a condicionar a permanência do estudante à sua possibilidade de acompanhar estruturas e práticas já existentes, a inclusão exige que a escola interrogue e reorganize essas estruturas. Glat, Pletsch e Fontes (2007) destacam que Educação Especial e educação inclusiva não devem ser tratadas

como perspectivas antagônicas. A Educação Especial pode oferecer conhecimentos, recursos e suportes necessários à escolarização, desde que articulada ao ensino comum e não organizada como substituição ou percurso paralelo.

O deslocamento para uma perspectiva inclusiva também amplia o próprio significado do direito à educação. O acesso constitui condição indispensável, mas não suficiente. Prieto, Andrade e Souza (2017), ao analisarem trajetórias e desempenho escolar, mostram a importância de considerar permanência e direito à aprendizagem na avaliação dos processos de escolarização. O debate deixa, assim, de se restringir à presença física dos estudantes e passa a envolver as condições em que sua trajetória escolar se desenvolve.

Essa questão torna-se especialmente relevante diante de situações em que o estudante está matriculado e frequenta a escola, mas encontra barreiras que restringem sua experiência educacional. A inclusão não se realiza pela simples convivência no mesmo espaço. Ela requer condições pedagógicas e institucionais que enfrentem mecanismos de exclusão produzidos no interior da própria escolarização.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) contribuem para esse debate ao enfatizarem a colaboração entre Educação Especial e ensino regular. A construção de práticas inclusivas não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de um professor, pois envolve articulação entre profissionais, conhecimentos especializados, planejamento e condições institucionais. A inclusão assume, desse modo, caráter coletivo e organizacional.

Santos e Mendes (2021), ao analisarem políticas de inclusão escolar a partir da perspectiva docente, também evidenciam que a existência de políticas e diretrizes não garante, por si só, as condições necessárias ao trabalho pedagógico. Entre a afirmação do direito e sua realização na escola existem mediações relacionadas à formação, aos apoios, aos recursos disponíveis e à organização dos sistemas de ensino.

A discussão sobre inclusão precisa considerar, portanto, duas dimensões inseparáveis. De um lado, há um direito universal à educação, que impede que diferenças individuais sejam utilizadas para justificar exclusões ou percursos educacionais inferiores. De outro, assegurar esse direito pode demandar recursos, apoios e mediações distintos. Reconhecer especificidades não significa relativizar a universalidade do direito, mas criar condições para que ele seja exercido por sujeitos que encontram barreiras diferentes em seus processos de escolarização.

Essa compreensão conduz diretamente ao currículo. Se a inclusão envolve mais do que acesso à escola, torna-se necessário perguntar a quais conhecimentos os estudantes têm acesso, que experiências formativas lhes são oferecidas e como as diferenças são consideradas na organização curricular. A discussão deixa de se concentrar somente no lugar onde o estudante é escolarizado e alcança aquilo que a escola lhe garante como formação.

2.2. Currículo e Inclusão: Entre a Universalidade do Direito e o Reconhecimento das Especificidades

O currículo ocupa posição central na discussão sobre inclusão porque organiza conhecimentos, experiências e expectativas de

aprendizagem considerados relevantes para a formação escolar. Longe de constituir uma seleção neutra de conteúdos, ele expressa decisões acerca do que deve ser ensinado, de quais conhecimentos são legitimados e das formas de sujeito e sociedade que se pretende produzir.

Apple (2006) demonstra que as escolhas curriculares estão atravessadas por relações sociais, culturais e políticas. Perguntar que conhecimento é considerado legítimo implica também reconhecer que determinadas experiências podem ganhar maior visibilidade enquanto outras permanecem secundarizadas. Silva (2010) reforça essa compreensão ao tratar o currículo como espaço de seleção e produção de significados, no qual identidades e diferenças também são construídas.

Quando essa discussão é aproximada da educação inclusiva, emerge uma questão fundamental: de que maneira um currículo destinado a todos reconhece condições e necessidades que não são iguais para todos? O princípio de universalidade assegura que estudantes com deficiência tenham direito aos mesmos conhecimentos escolares e não sejam submetidos a currículos empobrecidos ou paralelos. Entretanto, igualdade do direito não significa homogeneidade dos percursos, das mediações ou das condições necessárias à aprendizagem.

É justamente nessa relação que a diferença precisa ser tratada com cuidado. A perspectiva inclusiva não pode transformar a deficiência em justificativa para reduzir expectativas formativas, mas também não pode ignorar barreiras específicas em nome de uma igualdade abstrata. Um currículo comum pode demandar diferentes formas de

organização pedagógica, recursos de acessibilidade, adaptações e apoios para que o conhecimento permaneça efetivamente comum.

Mantoan (2006) ajuda a compreender esse problema ao questionar modelos escolares organizados a partir da homogeneização dos estudantes. Reconhecer as diferenças não significa construir uma escola ou um currículo específico para cada sujeito, mas romper com a expectativa de que todos devam aprender e participar necessariamente pelas mesmas vias.

Pletsch e Silva (2025) ampliam essa discussão ao abordarem o planejamento educacional inclusivo. As autoras destacam a necessidade de considerar as particularidades dos estudantes no planejamento, sem perder de vista os objetivos educacionais comuns. O planejamento inclusivo não consiste em criar experiências desconectadas para determinados alunos, mas em pensar estratégias, recursos e apoios que ampliem as possibilidades de acesso ao currículo.

A adaptação curricular precisa ser compreendida a partir dessa mesma lógica. Adaptar não significa necessariamente simplificar, retirar conteúdos ou estabelecer um percurso formativo inferior para o estudante com deficiência. Lima et al. (2026) relacionam adaptação curricular e acessibilidade às condições concretas de participação no ensino da Educação Física e mostram que recursos, estratégias e reorganizações pedagógicas podem constituir mediações importantes para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

A distinção é relevante porque determinadas respostas à diferença podem produzir exclusão dentro de espaços formalmente inclusivos.

Um estudante pode permanecer na classe comum e, ainda assim, realizar permanentemente atividades paralelas, desconectadas do conhecimento trabalhado com os demais. Nesses casos, a presença física convive com uma diferenciação curricular que restringe a formação oferecida.

A questão curricular da inclusão não se resolve, portanto, pela escolha entre um currículo igual para todos ou currículos diferentes para sujeitos diferentes. O desafio está em preservar o direito comum ao conhecimento e, simultaneamente, reconhecer que sua apropriação pode exigir condições distintas. Universalidade e especificidade deixam de constituir polos necessariamente opostos e passam a ser dimensões que precisam ser articuladas.

Essa articulação oferece uma chave importante para analisar documentos curriculares. Não basta verificar se palavras como inclusão, diversidade ou equidade aparecem em suas formulações gerais. É necessário observar como esses princípios alcançam os conhecimentos selecionados, as expectativas de aprendizagem, as orientações pedagógicas e o reconhecimento das condições que podem interferir no acesso dos estudantes ao currículo.

Na Educação Física, essa questão assume características próprias. O componente trabalha com práticas corporais que envolvem espaços, materiais, interações, formas de comunicação e diferentes possibilidades de ação corporal. Por isso, a relação entre currículo comum e condições específicas de participação adquire particular relevância.

2.3. Educação Física Escolar e Inclusão: Participação, Aprendizagem e Acesso Ao Conhecimento

A Educação Física escolar constitui um campo particularmente fértil para problematizar as relações entre inclusão e currículo. As práticas corporais mobilizam diferentes formas de movimentar-se, comunicar-se, interagir e relacionar-se com o espaço e com os outros. Ao mesmo tempo, a história do componente foi marcada por concepções que, em determinados períodos, privilegiaram aptidão física, rendimento, desempenho técnico e padronização corporal. Esses elementos ajudam a compreender por que a inclusão de estudantes com deficiência não pode ser tratada apenas como questão operacional.

A presença desses estudantes nas aulas coloca em debate os próprios critérios utilizados para definir quem pode participar, de que forma e com quais expectativas de aprendizagem. Quando determinadas práticas são organizadas a partir de um único padrão de execução ou desempenho, diferenças corporais podem ser convertidas em desvantagens pedagógicas. O problema não está na existência da diferença, mas nas formas pelas quais a organização do ensino pode transformá-la em barreira.

Brito et al. (2026), ao analisarem evidências e desafios relacionados à prática pedagógica inclusiva na Educação Física escolar, destacam a importância do planejamento intencional, da flexibilização de regras, da utilização de recursos diferenciados e da criação de condições que ampliem as possibilidades de participação dos estudantes. Lima et al. (2026) também apontam que acessibilidade e adaptação curricular precisam ser articuladas ao trabalho pedagógico, evitando que as respostas às diferenças sejam improvisadas ou dependam exclusivamente de iniciativas individuais.

A adaptação das práticas corporais pode envolver alterações em regras, materiais, espaços, tempos, formas de comunicação e modos de organização das atividades. Seu sentido pedagógico, porém, depende da finalidade que assume. Quando utilizada para ampliar as possibilidades de envolvimento do estudante com o conhecimento trabalhado, pode constituir uma mediação inclusiva. Quando resulta em atividades permanentemente paralelas ou simplificadas, pode produzir formas de participação apenas aparentes.

Por isso, participação precisa ser compreendida para além da presença ou realização de alguma tarefa durante a aula. Um estudante pode estar fisicamente inserido na atividade e, ainda assim, permanecer à margem das interações, decisões, desafios e aprendizagens que constituem aquela experiência. A participação assume sentido educativo quando permite envolvimento efetivo com a prática corporal e com os conhecimentos que a escola pretende ensinar.

A aprendizagem constitui outra dimensão indispensável. A inclusão perde parte de seu sentido quando a expectativa pedagógica destinada ao estudante com deficiência se restringe à socialização ou à ocupação do tempo da aula. O direito à escolarização pressupõe que ele seja reconhecido como sujeito capaz de aprender e de ampliar sua compreensão sobre as práticas corporais, respeitadas as mediações necessárias ao processo educativo.

O acesso ao conhecimento completa essa compreensão. Na Educação Física escolar, incluir não significa somente possibilitar que todos realizem movimentos ou estejam presentes em jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e outras práticas. Significa

assegurar que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos produzidos historicamente sobre essas manifestações e possam compreendê-las, experimentá-las, analisá-las e atribuir-lhes significado.

Essas três dimensões — participação, aprendizagem e acesso ao conhecimento — são articuladas. A participação sem aprendizagem pode produzir inclusão apenas aparente; a aprendizagem pressupõe condições efetivas de envolvimento; e o acesso ao conhecimento impede que a diferença seja utilizada como justificativa para restringir o percurso formativo do estudante.

A perspectiva inclusiva também exige reconhecer que participação não significa necessariamente realização idêntica. Uma mesma prática corporal pode admitir diferentes formas de execução, comunicação, deslocamento, interação e utilização de materiais sem perder seu significado formativo. A igualdade está no direito de participar da experiência curricular e de acessar o conhecimento, não na obrigação de todos responderem corporalmente da mesma maneira.

Esse entendimento permite superar duas respostas igualmente problemáticas. A primeira consiste em manter a atividade inalterada e responsabilizar o estudante por adaptar-se a ela. A segunda consiste em retirar o estudante da experiência comum e oferecer-lhe sistematicamente uma atividade distinta, sem relação com o conhecimento trabalhado pela turma. Entre esses extremos, o planejamento inclusivo procura reorganizar as condições da prática preservando seu sentido educativo.

O debate curricular torna-se decisivo nesse ponto. Se participação, aprendizagem e acesso ao conhecimento dependessem exclusivamente da capacidade individual do professor de adaptar suas aulas, a inclusão permaneceria excessivamente condicionada às circunstâncias locais. O currículo prescrito pode contribuir ao reconhecer a diversidade dos estudantes, legitimar adaptações e oferecer orientações que favoreçam diferentes formas de participação. Também pode produzir limites quando formula a inclusão apenas em termos genéricos, sem explicitar suficientemente as barreiras e condições que atravessam a escolarização de determinados sujeitos.

É a partir dessa relação entre direito comum ao conhecimento e reconhecimento das especificidades necessárias para acessá-lo que se torna possível analisar a inclusão no currículo da Educação Física. Mais do que perguntar se um documento curricular menciona estudantes com deficiência, interessa compreender como organiza suas possibilidades de participação, quais aprendizagens lhes são reconhecidas como direito e em que medida oferece elementos para que as diferenças não sejam convertidas em desigualdades curriculares.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa adota abordagem qualitativa e caráter documental. O corpus é constituído por dois documentos oficiais da política curricular tocantinense: o Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental, caderno da Área de Linguagens (DCT), tomado como fonte central da investigação, e o Guia de Implementação do Documento Curricular do Tocantins – Educação Infantil e Ensino Fundamental, utilizado como documento complementar. O recorte

restringe-se ao Ensino Fundamental e não abrange o documento curricular específico destinado ao Ensino Médio.

O caderno da Área de Linguagens reúne Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. A seção específica da Educação Física compreende as páginas 344 a 380, com o organizador curricular iniciado na página 350. A análise concentrou-se nas formulações gerais do documento relacionadas à inclusão e no conjunto da seção destinada à Educação Física. O Guia de Implementação foi incorporado ao corpus por sua função de orientar a operacionalização do DCT e estabelecer atribuições para as diferentes instâncias responsáveis por sua implementação. Sua análise teve caráter complementar, buscando verificar se as orientações institucionais ampliavam ou especificavam aspectos relacionados à inclusão identificados no currículo prescrito.

A pesquisa documental foi orientada pelas contribuições de Cellard (2008), que propõe examinar os documentos considerando seu contexto de produção, autoria, natureza, conceitos mobilizados e lógica interna. Essa orientação permitiu tratar o DCT como parte de uma política curricular, e não apenas como um conjunto de prescrições pedagógicas. A leitura procurou identificar como determinados princípios são formulados, que lugar ocupam na organização do documento e como se desdobram no currículo da Educação Física.

O trabalho analítico ocorreu em etapas articuladas. A primeira consistiu na leitura do DCT e no reconhecimento de sua estrutura, com atenção às formulações relacionadas à inclusão, diversidade, equidade, participação, aprendizagem, acessibilidade, deficiência e garantia de direitos. Em seguida, foi examinada integralmente a

seção destinada à Educação Física, incluindo o texto de apresentação do componente, as unidades temáticas, as dimensões do conhecimento, as competências específicas e o organizador curricular do 1º ao 9º ano. A leitura do organizador contemplou habilidades e sugestões pedagógicas, buscando identificar como os princípios inclusivos alcançavam as prescrições destinadas ao ensino do componente.

A localização de palavras e expressões relacionadas ao objeto de investigação auxiliou a identificação inicial de passagens relevantes, mas não constituiu procedimento analítico autônomo nem foi tomada como evidência suficiente para caracterizar a concepção de inclusão presente nos documentos. Termos como “inclusão”, “todos”, “diferenças”, “participação”, “adaptação”, “deficiência” e “acessibilidade” foram examinados nos contextos em que apareciam. A ausência de determinada palavra também não foi interpretada automaticamente como ausência conceitual. Essa cautela mostrou-se necessária, por exemplo, diante da presença de práticas adaptadas e referências ao esporte paralímpico mesmo em trechos nos quais a deficiência não é nominalmente explicitada.

Após essa leitura, as unidades textuais selecionadas foram organizadas e confrontadas em dois planos. O primeiro correspondeu aos princípios e concepções mais amplos assumidos pelo DCT para o Ensino Fundamental e para a área de Linguagens. O segundo concentrou-se na Educação Física e buscou verificar como esses princípios alcançavam a concepção do componente, suas competências, habilidades e orientações pedagógicas. Esse procedimento permitiu observar continuidades, diferentes graus de explicitação e tensões internas ao próprio currículo prescrito.

A interpretação foi organizada em três eixos analíticos. O primeiro, inclusão como princípio curricular, examinou como a inclusão é apresentada pelo DCT e quais direitos, valores e concepções aparecem associados a ela. O segundo, materialização da inclusão na Educação Física, voltou-se aos modos pelos quais esses princípios alcançam a organização do componente, com atenção à participação, à aprendizagem, ao acesso ao conhecimento, ao respeito às diferenças e à adaptação das práticas corporais. O terceiro, universalização da inclusão e reconhecimento das especificidades da deficiência, analisou a relação entre formulações dirigidas a "todos" os estudantes e a explicitação de condições, sujeitos e práticas relacionadas à deficiência, à Educação Especial e à acessibilidade.

A análise das ausências recebeu tratamento específico. Não se considerou como lacuna toda questão que deixasse de ser mencionada pelo DCT, pois um documento curricular não tem a função de antecipar todas as situações vividas no cotidiano escolar ou prescrever procedimentos metodológicos para cada estudante. Uma ausência adquiriu relevância analítica quando, confrontada com os princípios assumidos pelo próprio documento, indicava baixa explicitação de aspectos diretamente relacionados às condições de participação, aprendizagem ou acesso ao conhecimento. O mesmo critério orientou a interpretação das formulações universalizantes: expressões como "participação de todos" foram reconhecidas em sua potência inclusiva, sem pressupor que, isoladamente, contemplassem as condições específicas requeridas por diferentes estudantes.

O Guia de Implementação foi analisado após a leitura do DCT. Foram examinadas suas orientações relativas à implementação curricular,

formação, acompanhamento pedagógico, responsabilidades institucionais e garantia do direito à aprendizagem. O documento atribui responsabilidades às diferentes instâncias envolvidas na implementação e prevê ações de formação, acompanhamento e apoio ao trabalho desenvolvido pelas unidades escolares. À escola cabe assegurar um currículo articulado às realidades local e regional e ao direito à aprendizagem dos estudantes. A leitura buscou verificar se essas orientações ampliavam ou especificavam questões relacionadas à inclusão encontradas no DCT, sem equiparar os dois documentos, que possuem finalidades distintas.

Os resultados foram interpretados em diálogo com o referencial sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, currículo e Educação Física escolar. A análise não buscou classificar o DCT como um documento simplesmente inclusivo ou não inclusivo. O interesse esteve nas formas assumidas pela inclusão no currículo prescrito, nos diferentes níveis de materialização desse princípio e na relação entre o direito universal à participação, à aprendizagem e ao conhecimento e o reconhecimento das condições específicas relacionadas à deficiência.

4. INCLUSÃO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PRINCÍPIOS, MATERIALIZAÇÕES E TENSÕES

4.1. A Inclusão Como Princípio do Documento Curricular do Tocantins

A análise do Documento Curricular do Tocantins mostra que a inclusão integra o horizonte formativo proposto para o Ensino Fundamental. Nas formulações introdutórias, o documento associa sua proposta à garantia do direito à aprendizagem, ao

desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e à formação integral. Também afirma buscar “oportunidades iguais, por meio de percursos diferentes”, reconhecendo que a garantia de direitos educacionais comuns pode envolver trajetórias distintas de aprendizagem.

Essa orientação alcança a área de Linguagens, na qual está inserida a Educação Física. Entre as competências específicas da área, o DCT estabelece que os estudantes devem conhecer e explorar diferentes práticas de linguagem, incluindo as corporais, para ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A inclusão aparece associada à participação social, ao direito à aprendizagem e à formação dos estudantes, não apenas como referência isolada no documento.

A formulação adotada pelo DCT aproxima-se da concepção discutida por Mantoan (2006), para quem a presença dos estudantes com deficiência no ensino comum precisa ser acompanhada por mudanças na organização escolar capazes de responder à diversidade dos sujeitos. O direito comum à educação não pressupõe homogeneidade das formas de ensinar e aprender. Pletsch e Silva (2025) também chamam atenção para essa questão ao relacionarem a escolarização inclusiva ao acesso ao currículo e às condições oferecidas aos estudantes que demandam diferentes suportes educacionais. A expressão utilizada pelo próprio DCT — “oportunidades iguais, por meio de percursos diferentes” — contém uma formulação importante: igualdade de direitos e diferenciação das condições de aprendizagem não são princípios incompatíveis.

A presença de princípios inclusivos nas formulações gerais de um documento curricular, contudo, não permite concluir que eles se desdobrem com a mesma densidade em sua organização interna. Como discutem Apple (2006) e Silva (2010), o currículo envolve escolhas acerca dos conhecimentos, experiências e sujeitos que adquirem legitimidade na formação escolar. Mais importante do que localizar a palavra inclusão é observar o lugar que ela ocupa e os desdobramentos que produz nas prescrições curriculares.

Queiroz et al. (2024), ao analisarem a Educação Especial na perspectiva inclusiva no DCT e na BNCC, identificaram fragilidades na forma como a temática é contemplada nesses documentos. O resultado é relevante para esta investigação, mas o recorte específico da Educação Física permite aprofundar essa constatação. Quando o componente é examinado em sua estrutura interna — concepção, dimensões do conhecimento, competências, habilidades e sugestões pedagógicas —, aparecem elementos inclusivos que uma leitura mais abrangente do documento pode não evidenciar com a mesma nitidez. A questão passa a ser menos a existência da inclusão no DCT e mais a forma e o grau de especificidade com que ela é incorporada ao currículo da Educação Física.

4.2. A Materialização da Inclusão no Currículo da Educação Física

A seção destinada à Educação Física mostra que os princípios identificados no plano geral do DCT encontram desdobramentos no componente. O documento afirma que as práticas corporais devem ser trabalhadas considerando as necessidades dos estudantes e garantindo acesso aos conhecimentos e experiências que constituem a Educação Física. Esse aspecto merece destaque porque aproxima inclusão e conhecimento. O estudante não

aparece somente como alguém que deve estar presente nas atividades, mas como sujeito que precisa ter acesso ao conteúdo formativo do componente.

A inclusão ganha maior explicitação nas dimensões do conhecimento. Na reflexão sobre a ação, o DCT contempla a "adequação das práticas para a inclusão". A dimensão construção de valores envolve superação de preconceitos e estereótipos, respeito às diferenças e enfrentamento de formas de discriminação. Já o protagonismo comunitário está relacionado à atuação dos estudantes para assegurar a todos o direito social de acesso às práticas corporais. O direito às práticas corporais também aparece entre as competências específicas da Educação Física.

Esses elementos mostram que a inclusão participa, em alguma medida, da concepção de conhecimento que orienta o componente. Essa constatação é importante porque a escolarização inclusiva não pode ser reduzida à presença física ou à socialização. Como discutido por Mantoan (2006) e Pletsch e Silva (2025), assegurar o direito à educação implica criar condições para que os estudantes se envolvam nos processos de aprendizagem. Na Educação Física, isso significa reconhecer o estudante com deficiência como sujeito do conhecimento, e não apenas como alguém que deve ser integrado às atividades realizadas pela turma.

O texto orientador do DCT reforça essa concepção ao recomendar que as aulas considerem as necessidades dos estudantes, valorizem as diferenças e procurem incluir e respeitar todos durante as atividades. A formulação encontra respaldo em Brito et al. (2026), que destacam que a presença do estudante com deficiência nas aulas não assegura, por si só, uma experiência inclusiva.

Planejamento intencional, reorganização das práticas, flexibilização de regras e utilização de recursos diferenciados constituem mediações que podem ampliar suas possibilidades de participação. A orientação curricular presente no DCT ganha relevância justamente por atribuir à organização das práticas corporais parte da responsabilidade pela construção de condições mais inclusivas.

O organizador curricular fornece evidências ainda mais concretas. Nos anos iniciais aparecem habilidades relacionadas ao reconhecimento e ao respeito às diferenças individuais de desempenho. No 1º ano, brincadeiras, jogos, danças e ginásticas devem ser experimentados com respeito às diferenças corporais e reconhecimento das potencialidades e dos limites dos participantes.

A ideia de participação de todos ganha maior presença nos anos seguintes. No 3º ano, o DCT prevê o planejamento de estratégias que possibilitem a participação segura de todos em brincadeiras e jogos. As sugestões pedagógicas recomendam analisar regras, materiais, espaços e número de participantes e realizar modificações ou adaptações quando necessárias. Formulações semelhantes aparecem no 4º e no 5º anos, incluindo habilidades específicas do Tocantins que utilizam diretamente a expressão “inclusão de todos”.

A adaptação assume aqui uma função importante. Ela não é apresentada como redução do conteúdo destinado a determinados estudantes, mas como modificação das condições em que a prática corporal é realizada para ampliar as possibilidades de participação. Lima et al. (2026) identificam justamente a articulação entre adaptação curricular, acessibilidade e prática docente como dimensão necessária ao desenvolvimento de uma Educação Física inclusiva. Brito et al. (2026) também apontam flexibilização de

regras, utilização de recursos pedagógicos diferenciados e planejamento intencional entre as estratégias mobilizadas para favorecer a participação dos estudantes com deficiência. Há, portanto, convergência entre algumas prescrições do DCT e estratégias discutidas pela literatura da área.

O conjunto dessas evidências permite reconhecer três formas recorrentes de materialização da inclusão no currículo da Educação Física: valorização das diferenças, participação de todos e adaptação das práticas corporais. Essa tríade mostra que o DCT vai além de uma declaração genérica de inclusão e oferece elementos que podem orientar o planejamento pedagógico.

As práticas adaptadas e o esporte paralímpico acrescentam outra dimensão à análise. Na caracterização da unidade temática Esportes, o documento admite modificações de regras, materiais, espaços e número de participantes e apresenta os esportes paralímpicos como possibilidade de tematização nas aulas, relacionando-os ao respeito e à inclusão. No organizador curricular, a bocha adaptada aparece no 2º ano entre as possibilidades de trabalho relacionadas à inclusão e à participação. Nos anos finais surgem referências aos Jogos Paralímpicos e, no 8º ano, ao voleibol adaptado e a outros esportes paralímpicos.

Essas ocorrências conferem visibilidade curricular a práticas corporais historicamente relacionadas às pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, sua concentração no campo esportivo levanta uma questão que o próprio corpus não permite resolver isoladamente: até que ponto o reconhecimento da deficiência atravessa o conjunto dos conhecimentos da Educação Física ou permanece mais visível quando associado às práticas adaptadas e

paralímpicas? O DCT contempla também jogos, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, o que torna pertinente observar se a inclusão e as especificidades da deficiência alcançam essas diferentes manifestações com a mesma intensidade.

4.3. Entre a “Participação de Todos” e as Especificidades da Deficiência: Tensões no Currículo Prescrito

A expressão “participação de todos” ocupa lugar relevante nas prescrições analisadas. Não cabe tratá-la como formulação meramente retórica, pois ela afirma um princípio fundamental da educação inclusiva: nenhum estudante deve ser previamente excluído das experiências pedagógicas em razão de suas características. Lima et al. (2026) mostram que a ampliação da participação dos estudantes com deficiência está relacionada às condições de acessibilidade, às adaptações curriculares e às estratégias construídas no trabalho pedagógico. A participação prevista pelo currículo precisa ser compreendida, portanto, em relação às condições concretas que permitem aos diferentes estudantes envolver-se nas experiências propostas.

A questão ganha complexidade quando a universalidade do “todos” é confrontada com as condições necessárias para que diferentes estudantes possam exercer esse direito. Participar de uma aula pode demandar recursos de acessibilidade, formas distintas de comunicação, reorganização dos espaços, modificação de regras, tecnologias assistivas ou outras mediações. A igualdade do direito não elimina essas diferenças. Ignorá-las pode transformar uma formulação universalmente inclusiva em uma experiência desigual de participação e aprendizagem.

Essa relação ajuda a interpretar um dos achados mais relevantes da análise documental. Na seção específica da Educação Física foram identificadas diversas ocorrências relacionadas à inclusão, enquanto as buscas pelos radicais “defici” e “acessib” não apresentaram correspondências textuais nesse recorte. O dado não demonstra ausência da deficiência no currículo, mas revela uma diferença no grau de explicitação das categorias.

A diferença não é apenas terminológica. Se o currículo envolve processos de seleção, organização e legitimação, como argumentam Apple (2006) e Silva (2010), a forma como determinados conhecimentos, experiências e sujeitos ganham visibilidade também participa da construção curricular. No DCT, a forte presença da ideia de participação de todos convive com menor explicitação da deficiência e da acessibilidade. O princípio inclusivo adquire maior densidade no plano universal, enquanto as condições específicas relacionadas a determinados estudantes aparecem de maneira menos sistemática.

Essa leitura ajuda a qualificar os resultados apresentados por Queiroz et al. (2024). Os autores identificaram fragilidades no tratamento da Educação Especial na perspectiva inclusiva no DCT e na BNCC. O recorte específico da Educação Física confirma parcialmente essa constatação, mas revela uma configuração mais complexa: a inclusão alcança dimensões do conhecimento, competências, habilidades e sugestões pedagógicas do componente. A limitação aparece menos como ausência da inclusão e mais como desigualdade entre a força de sua formulação universal e a explicitação das especificidades relacionadas à deficiência.

As referências à bocha adaptada, aos Jogos Paralímpicos, ao voleibol adaptado e a outros esportes paralímpicos reforçam essa interpretação. Elas impedem que se fale em invisibilidade absoluta das pessoas com deficiência. O documento reconhece práticas corporais adaptadas e oferece possibilidades concretas de tematizá-las. Sua presença, contudo, é pontual e aparece sobretudo vinculada ao esporte.

Essa concentração merece ser problematizada sem desconsiderar o avanço representado pela presença das práticas paralímpicas. A Educação Física escolar possui um universo de conhecimentos mais amplo, e a inclusão dos estudantes com deficiência atravessa potencialmente todas as unidades temáticas. O desafio curricular não consiste em inserir uma modalidade adaptada em cada conteúdo, mas em reconhecer que as barreiras à participação e à aprendizagem podem emergir em qualquer prática corporal. Deficiência e inclusão, portanto, não constituem conteúdos exclusivos do esporte adaptado; são também questões que atravessam as condições de acesso ao conjunto dos conhecimentos do componente.

Mantoan (2006) contribui para interpretar esse achado ao defender que a inclusão exige mudanças na organização da escola e de suas práticas, em vez de apenas inserir o estudante em estruturas previamente estabelecidas. No campo específico da Educação Física, Brito et al. (2026) mostram que a participação dos estudantes com deficiência está relacionada ao planejamento, à flexibilização das práticas e às condições oferecidas para o desenvolvimento das aulas. Lima et al. (2026) acrescentam que acessibilidade, adaptação curricular, recursos pedagógicos e formação docente interferem nas possibilidades de participação. Esses estudos ajudam a dimensionar

uma questão evidenciada pelo DCT: quanto menos as condições específicas aparecem explicitadas no currículo, maior tende a ser a exigência colocada sobre a interpretação docente e sobre as condições institucionais disponíveis para transformar um princípio geral de inclusão em experiência pedagógica.

Isso não significa defender que o DCT devesse prescrever procedimentos individualizados ou antecipar todas as situações encontradas nas escolas. Um documento curricular possui limites próprios e não substitui o planejamento docente. A questão é reconhecer se o direito universal à participação vem acompanhado de referências suficientes às diferenças e barreiras que condicionam seu exercício. A especificidade não representa exceção ao princípio universal; em determinadas situações, constitui justamente a condição necessária para realizá-lo.

O Guia de Implementação acrescenta outro elemento à discussão. O documento prevê formação, acompanhamento pedagógico e responsabilidades institucionais relacionadas à implementação curricular. Também atribui às unidades escolares a responsabilidade de construir um currículo articulado às realidades locais e ao direito à aprendizagem. A busca textual realizada no Guia não identificou ocorrências explícitas de inclusão, deficiência, acessibilidade ou equidade. A finalidade específica do documento recomenda cautela na interpretação desse resultado. Ainda assim, seria justamente no processo de implementação que questões como formação, acessibilidade, apoios e condições institucionais poderiam ganhar maior concretude. O Guia não parece ampliar de forma explícita os aspectos relacionados à deficiência que aparecem com menor desenvolvimento no currículo prescrito.

A análise conjunta permite afastar duas conclusões simplificadoras. Não se sustenta que o DCT restrinja a inclusão ao plano discursivo, pois existem desdobramentos concretos no currículo da Educação Física. Também não há elementos para afirmar que as especificidades relacionadas à deficiência estejam plenamente desenvolvidas. O documento apresenta diferentes níveis de explicitação: forte valorização das diferenças, da participação de todos e da adaptação das práticas, acompanhada de referências mais pontuais à deficiência, à acessibilidade e às condições específicas de escolarização.

O principal resultado reside nessa tensão. O DCT universaliza o direito à participação e oferece caminhos curriculares para favorecê-la, mas desenvolve com menor densidade as condições específicas que podem ser necessárias para que estudantes com deficiência exerçam esse direito em condições de equidade. O desafio não está em escolher entre um currículo comum para todos e um currículo voltado às diferenças. Está em assegurar o acesso comum ao conhecimento sem pressupor percursos idênticos e reconhecer as especificidades sem transformá-las em justificativa para restringir aquilo que os estudantes têm direito de aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou como a inclusão é incorporada ao currículo da Educação Física no Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental, problematizando as tensões entre a universalização do princípio inclusivo e o reconhecimento das especificidades relacionadas à deficiência. Os resultados revelam um quadro que não pode ser reduzido à presença ou à ausência da inclusão no currículo.

O DCT incorpora princípios inclusivos em diferentes dimensões da Educação Física. A valorização das diferenças, a participação de todos e a possibilidade de adaptação das práticas corporais aparecem na concepção do componente, nas dimensões do conhecimento, nas competências, nas habilidades e nas sugestões pedagógicas. Essas ocorrências mostram que a inclusão não permanece restrita às formulações gerais do documento, mas encontra materializações que podem orientar a organização do trabalho pedagógico.

A análise revelou, contudo, diferentes graus de explicitação. Enquanto a participação de todos, o respeito às diferenças e a adaptação das práticas aparecem de maneira recorrente, deficiência, Educação Especial e acessibilidade recebem menor desenvolvimento na seção específica da Educação Física. As referências à bocha adaptada, aos Jogos Paralímpicos, ao voleibol adaptado e a outras práticas paralímpicas impedem que se fale em invisibilidade da deficiência, mas indicam que sua presença mais explícita se concentra sobretudo no campo esportivo.

O principal achado do estudo situa-se na relação entre essas duas dimensões. O DCT universaliza o direito à participação e apresenta caminhos curriculares para favorecê-la, mas explicita com menor densidade as condições específicas que podem ser necessárias para que estudantes com deficiência exerçam esse direito. Essa tensão não invalida o princípio universal presente no documento. Ao contrário, evidencia que igualdade de direitos e reconhecimento das diferenças precisam ser articulados para que a inclusão não permaneça apenas como afirmação de que todos devem participar.

Esse resultado permite também qualificar análises anteriores sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva no currículo tocantinense. Queiroz et al. (2024) identificaram fragilidades no tratamento da temática no DCT e na BNCC. O exame específico da Educação Física revela uma configuração mais nuançada: existem materializações da inclusão no interior do componente, mas elas não apresentam a mesma densidade quando se observam as especificidades relacionadas à deficiência. O recorte adotado neste estudo permite, assim, avançar de uma avaliação geral da presença da inclusão para a compreensão das formas pelas quais ela é curricularmente construída.

Essa discussão possui uma implicação importante para a Educação Física escolar. Reconhecer estudantes com deficiência como sujeitos do componente não significa apenas assegurar sua presença nas aulas ou possibilitar alguma forma de participação nas atividades. Significa garantir-lhes o direito aos conhecimentos da Educação Física. Adaptações, recursos de acessibilidade, diferentes formas de comunicação e reorganizações das práticas podem constituir mediações necessárias para assegurar esse direito, desde que não resultem em experiências paralelas ou em percursos curriculares empobrecidos.

O Guia de Implementação não amplia de forma explícita as questões relacionadas à deficiência e à acessibilidade identificadas com menor desenvolvimento no DCT. Embora contemple formação, acompanhamento pedagógico e responsabilidades institucionais vinculadas à implementação curricular, não foram localizadas referências diretas às categorias investigadas. Esse resultado deve ser interpretado considerando a finalidade própria do Guia, mas reforça a importância de discutir como princípios inclusivos

presentes no currículo são acompanhados por condições institucionais capazes de sustentá-los.

Os limites da pesquisa decorrem principalmente de seu recorte documental. A análise concentrou-se no currículo prescrito para o Ensino Fundamental e, complementarmente, em seu Guia de Implementação. Os resultados não permitem afirmar como essas orientações são interpretadas pelos professores, incorporadas aos projetos pedagógicos ou desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Também não abrangem o documento curricular específico do Ensino Médio. Estudos posteriores podem investigar a relação entre currículo prescrito e currículo realizado, examinando como professores de Educação Física interpretam as orientações inclusivas do DCT e quais mediações constroem diante das barreiras encontradas no cotidiano escolar.

A contribuição do estudo está em deslocar a análise de uma pergunta binária — o currículo é ou não inclusivo? — para uma questão mais precisa: como a inclusão é construída curricularmente e com que grau de especificidade? No DCT, a inclusão possui presença e materialidade no currículo da Educação Física, mas sua incorporação ocorre de maneira desigual entre as dimensões analisadas. O desafio que emerge não consiste simplesmente em ampliar referências à inclusão, mas em articular o direito comum ao conhecimento às condições específicas necessárias para garanti-lo. É nessa articulação que universalidade e diferença podem deixar de ser tratadas como princípios concorrentes e constituir bases de uma Educação Física comprometida com a escolarização inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRITO, Lucas Xavier; MIRANDA, Maria Luisa Gomes; SILVA, Kayla Alves da; FERNANDES, Anaru Pereira; GOMES, Douglas Alves; SOUSA, Douglas Pereira. Prática pedagógica na Educação Física escolar inclusiva: análise crítica de evidências e desafios no contexto educacional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 12, n. 4, p. 1-14, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i4.25941.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

LIMA, Lucas Alves de Oliveira; BRITO, Lucas Xavier; FERREIRA, Urival Magno Gomes; QUERINO, Marcio Mera; GOMES, Carina Dorneles. Educação inclusiva, acessibilidade e adaptação curricular na Educação Física: implicações para a prática docente. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, v. 24, n. 110, e681, 2026. DOI: 10.23900/ra.v24i110.681.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre

educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 80-93, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise; SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo e. Como o caso de ensino pode contribuir para o planejamento educacional inclusivo? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 20, 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.20.24927.036.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Sandra Garcia; SOUZA, Marcia Maurilio. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 251-267, maio/ago. 2017.

QUEIROZ, Diego Monteiro de; DIAS, Katia Gonçalves; MOURA, Marilene da Silva; MEIRA, Janeisi de Lima. Currículo e educação especial na perspectiva inclusiva: um olhar para o sistema de ensino do Tocantins. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 6, n. 4, p. 1-14, jan./dez. 2024.

SANTOS, Vivian; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1325-1342, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15128.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. *Documento Curricular do Tocantins*. Palmas: SEDUC, 2019.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. *Guia de implementação do Documento Curricular do Tocantins: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Palmas: SEDUC, 2019.

---

[1] Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins/UFT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins/UFT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins/UFT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Discente do curso de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins/UFT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Doutor em Educação Física pela Univeersidade de Brasília/UnB. Professor do curso de Licenciatira em Educaçao Física da Universidade Federal do Tocantins/UFT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail