



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE SERROLÂNDIA-BAHIA

INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN A SCHOOL IN THE CITY OF SERROLÂNDIA, BAHIA

Patrícia Rocha Angelim da Silva. Secretária de Educação de Serrolândia-BA.
angelimpatricia22@gmail.com

Michael Daian Pacheco Ramos. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia.
mdpramos@uneb.br

Nathalya Ribeiro Santos. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana
nathyuefs04@gmail.com

RESUMO

A inclusão escolar tem se tornado um dos principais desafios da Educação Básica brasileira, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), que reforçou o direito de estudantes com deficiência frequentarem classes comuns. Na Educação Física escolar, disciplina historicamente associada ao rendimento corporal, esse desafio assume características específicas. Este estudo analisa percepções de professores de Educação Física, do Ensino Fundamental anos finais, sobre a inclusão de alunos com deficiência em uma escola da rede municipal de Serrolândia-Bahia. Adotou-se abordagem qualitativa e descritiva, com aplicação de questionário estruturado a dois docentes. Os dados foram organizados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), originando dois eixos: desafios enfrentados e perspectivas sobre a inclusão. Os resultados indicam que, embora reconheçam a importância da inclusão, os professores encontram limitações que dificultam sua efetivação, tais como: número elevado de alunos, falta de materiais, ausência de formação continuada e escassez de apoio pedagógico especializado. Os docentes relatam

ABSTRACT

School inclusion has become one of the main challenges of Brazilian Basic Education, especially after the Salamanca Statement (1994), which reinforced the right of students with disabilities to attend regular classrooms. In school Physical Education—historically associated with performance and motor efficiency—this challenge assumes particular characteristics. This study analyzes the perceptions of Physical Education teachers from the final years of elementary school regarding the inclusion of students with disabilities in a municipal school in Serrolândia, Bahia. A qualitative and descriptive approach was adopted, using a structured questionnaire applied to two teachers. Data were organized through Bardin's Content Analysis (2016), resulting in two thematic axes: challenges faced and perspectives on inclusion. Results indicate that, although teachers recognize the importance of inclusion, they face limitations that hinder its implementation, such as large class sizes, lack of materials, absence of continuous training, and insufficient pedagogical support. Teachers report insecurity about adapting activities and monitoring students individually.

insegurança sobre como adaptar atividades e acompanhar individualmente os estudantes com deficiência. Ainda assim, afirmam que a Educação Física tem potencial para promover participação e valorização da diversidade, desde que haja investimento em políticas inclusivas, formação docente e suporte institucional.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação física; formação de professores; pessoa com deficiência; prática pedagógica.

Nevertheless, they acknowledge that Physical Education has significant potential to promote participation and value diversity, provided that inclusive policies, teacher training, and institutional support are strengthened.

Keywords: inclusive education; physical education; teacher training; special educational needs; pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo a inclusão escolar na rede de Educação Básica nas aulas de Educação Física, buscando compreender quais os desafios encontrados, bem como as perspectivas de professores ao se depararem com alunos com deficiências em uma unidade de ensino da cidade de Serrolândia-BA.

A inclusão escolar tem sido um assunto cada vez mais debatido em diversos setores da sociedade, seja no noticiário jornalístico, seja no ambiente médico/terapêutico ou nos espaços escolares.

No âmbito escolar, a crescente discussão sobre o assunto deve-se também ao crescente número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares. Esse movimento é impulsionado pelas ações fruto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual apresenta princípios, política e prática em Educação Especial. Essa Declaração teve grande contribuição para adaptações e atualizações de leis nacionais que regulamentavam o ensino, uma vez que apresenta direcionamentos para uma política de Educação Especial.

No Brasil, no ano de 1994, foi publicada a primeira Política Nacional de Educação Especial, orientando a integração instrucional, em classes regulares, daqueles que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais (MEC/SEESP, 1994).

Na mesma década, também se instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que, em seu Artigo 58, determina que as escolas de ensino regular devem incluir a educação especial em seus currículos, assegurando recursos para atender às necessidades desses alunos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Assim, o ensino para todas as pessoas com deficiência, que antes era ofertado em escolas especiais, passa a ser ofertado, preferencialmente, em escolas comuns, tornando-se essas instituições responsáveis por inserir esse público e disponibilizar os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os alunos da Educação Especial e demais estudantes.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação-PNE¹ (Lei nº 10.172/2001) ressalta “[...] que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Assim, estabeleceram-se metas e objetivos para que os sistemas de ensino oferecessem uma educação inclusiva. Atualmente, o PNE (Lei nº 13.005/2014-2024) em vigência traça como meta universalizar para toda a população com deficiência, dos quatro aos dezessete anos de idade, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e com a garantia de um sistema educacional inclusivo, oferecendo a esses alunos os recursos necessários.

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) instituído para o decênio 2014-2024 foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei nº 14.934/2024, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República.

Uma das principais políticas públicas visando à ampliação da inclusão nas escolas é implementado em 2003, denominada de “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, objetivando “[...] apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (MEC/SEESP, 2003, p. 10). Assim, promovendo a formação desses profissionais em municípios brasileiros, visando garantir o acesso à escolarização, acessibilidade e atendimento educacional especializado a todos.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) reúne em sua publicação o estabelecimento de metas e dados do Censo Escolar MEC/INEP, realizado anualmente em escolas da Educação Básica, com o aumento de 640%, passando de 43.923 (quarenta e três mil, novecentos e vinte e três) alunos incluídos em classes comuns em 1998, para 325.316 (trezentos e vinte e cinco mil, trezentos e dezesseis) alunos incluídos em 2006, com a maioria das matrículas encontrando-se em escolas públicas (MEC/SEESP).

A PNEEPEI passou por um processo de atualização no ano de 2020 e revogação em 2023, tornando-se a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (atualmente em vigor), devendo ser utilizada, também, como referência para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa nova regulamentação estabelece como principais objetivos um sistema educacional equitativo e inclusivo, acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares, bem como o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando (Brasil, 2023).

No mesmo sentido, Kassar (2011) aponta que o sistema de ensino inclusivo tem o objetivo de garantir acessibilidade à unidade escolar e oferecer o atendimento educacional especializado quando necessário à complementação do atendimento escolar, prioritariamente oferecido em salas de recursos multifuncionais. Macena, Justino e Capellini (2018, p. 1297) reforçam ainda que:

Proporcionar ao aluno com deficiência um desenvolvimento com equidade de oportunidades é mais do que formalizar a igualdade de direitos em leis e decretos ou disponibilizar recursos alternativos para a aprendizagem. Um ambiente escolar realmente atento ao desenvolvimento de uma Cultura Inclusiva proporciona a esse aluno condições para interagir ativamente no contexto social, levando em conta as adaptações necessárias, mas, acima de tudo, capacitando o professor para a promoção de uma convivência

coletiva, onde todos os alunos se sintam pertencentes ao grupo – pois esses sentimentos de pertencimento e de identificação com o grupo são extremamente necessários para um desenvolvimento mais eficaz do indivíduo.

No entanto, mesmo com políticas públicas e modelos idealizados para um sistema educacional inclusivo, alguns estudos trazem que ainda hoje o Brasil não possui uma educação de fato inclusiva, tendo um longo caminho a ser percorrido, surgindo assim muitos questionamentos do porquê dessa inclusão ainda não ter ocorrido de forma assertiva. Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 538) destacam que a precariedade na formação docente é uma possível causa para essa problemática:

A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que se diz respeito à formação dos professores que lidam diretamente com essas crianças. Embasado nas entrevistas realizadas e na literatura da área, percebe-se que o preparo de docentes para atuarem com crianças com deficiência ainda é muito insuficiente para que haja uma inclusão efetiva.

De forma mais específica, a Educação Física no âmbito escolar é definida pelo Coletivo de Autores (1992) como sendo uma disciplina pedagógica que trata do conhecimento da Cultura Corporal, configurada com temas que visam apreender a expressão corporal como linguagem, sendo eles: jogo, esporte, ginástica, capoeira, dança e outros. O ensino desses temas deve ter uma organização de conteúdos de forma coerente com o objetivo de promover a leitura e problematização da realidade. Além disso, a aplicação dos conteúdos deve ser organizada de modo que respeite os ciclos de escolarização, bem como o tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento.

Contudo, a efetivação da inclusão no campo da Educação Física encontra entraves relevantes. Por sua natureza historicamente centrada no corpo eficiente, no rendimento e na competição, a Educação Física escolar, conseqüentemente, além dos obstáculos enfrentados pelas demais disciplinas escolares, apresenta desafios específicos no acolhimento de estudantes com deficiência. Ferreira e Cataldi (2014, p. 12) apontam que:

Trabalhar com a Educação Física inclusiva não é algo simples. Não é apenas adaptar gestos corporais, nem tampouco um afrouxamento do rigor e das exigências técnicas para o desenvolvimento de qualquer atividade. Ao contrário, o exercício da prática corporal requer uma instrumentalização

capaz de propiciar a construção de uma ordem de movimentos adequados à percepção de padrões estruturantes de uma técnica; técnica esta, que permita a realização de movimentos que façam sentido para as pessoas com e sem deficiência.

As autoras também afirmam que é necessário romper com as práticas corporais já cristalizadas, sendo necessário atuar com aquelas que respeitem as diferenças de cada um, ressignificando o ensino além do modelo tradicional, com foco na adaptação de atividades, na mediação didática e na valorização da participação de todos os alunos, independente da capacidade motora, tipo de deficiência e grau de comprometimento (Ferreira; Cataldi, 2014).

Souza (2011), em pesquisa com professores de Educação Física, apresenta que práticas inclusivas nas aulas de Educação Física são de suma importância para o aluno que precisa ser incluído, pois proporcionam atividades de cooperação, fazendo com que esses alunos se sintam valorizados.

Bezerra (2010) também aponta que, em estudo em escolas de ensino fundamental, ao utilizarem estratégias inclusivas, os professores de Educação Física influenciam as atitudes dos alunos para com os colegas com deficiências. Assim, os professores tornam-se agentes primordiais para a inclusão ou exclusão desses alunos.

Do mesmo modo, em pesquisa com familiares de pessoas com deficiências a respeito da inclusão nas aulas de Educação Física, Melo, Martinez e Lunardi (2013) expressam que, apesar das barreiras encontradas, os familiares reconhecem os aspectos positivos da inclusão nas aulas, trazendo a possibilidade de as crianças alcançarem benefícios físicos, cognitivos e sociais.

Entretanto, Garozzi, Chicon e Sá (2021), ao realizarem a análise do estado da arte sobre a discussão da Educação Física escolar e a inclusão dos alunos, entre os anos de 2008 e 2018, trazem que os professores apresentam um sentimento de pessimismo em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especializadas em suas aulas, devido à falta de oportunidades de formação inicial e continuada que lhes proporcionassem conhecimentos para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Nascimento, Rodrigues, Grillo e Mérida (2007) também destacam que as universidades que oferecem cursos de Educação Física não possuem currículos que

trabalhem criando situações problemas para estimular a criação de conhecimento ou estratégias para resolver situações em que alunos da educação inclusiva encontram-se inseridos.

Outro aspecto importante é que, embora a produção acadêmica referente à Educação Especial no Brasil apresente um aumento significativo nos últimos anos, ainda é insuficiente para a dimensão do país. Também se restringem a cursos de graduação e pós-graduação em poucas Instituições de Ensino Superior Públicas, sendo o investimento na Educação Especial, como pesquisas, formação de professores e pós-graduação, necessários para alterar o cenário da Educação (Casagrande; Mainardes, 2021).

Assim, considerando os aspectos apresentados, como os benefícios da inclusão escolar, bem como as barreiras para que ela aconteça, o presente estudo parte da seguinte problemática: quais os desafios e perspectivas que professores de Educação Física do ensino fundamental II encontram ao adaptarem as aulas para a inclusão assertiva de alunos atípicos e/ou com deficiências? Ao responder ao problema proposto, buscamos: identificar quais os desafios que os professores encontram ao realizarem adaptações das aulas; compreender as perspectivas dos professores em relação à Educação Inclusiva; e, por fim, caracterizar o cenário da Educação Inclusiva no local de estudo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa científica tem o objetivo de proporcionar respostas aos problemas que são propostos, sendo necessário o uso de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos para uma satisfatória apresentação dos resultados (Gil, 2002). Assim, a problemática do estudo aponta para a pesquisa de campo que, de acordo com Gonsalves (2001), caracteriza-se como tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um encontro mais direto, indo ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu, e reunir as informações a serem documentadas.

Adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho descritivo que, na perspectiva de Godoy (1995), visa à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado,

considerando que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados.

Realizou-se o estudo na cidade de Serrolândia-BA, localizada no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, Bahia, tendo como locus de investigação o Colégio Municipal Arionete Guimarães de Sousa (COMAGS), situado na Avenida Manoel Roque Rodrigues, no Centro da cidade. A instituição é considerada a maior escola do município, atendendo ao público dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na modalidade de ensino regular, e também a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), recebendo alunos da sede e maioria dos povoados do município.

O público-alvo da pesquisa foram dois (2) professores que ministram a disciplina de Educação Física na referida instituição, não sendo exigida a formação em curso superior na área. Dispensaram-se os professores que não possuíam alunos com deficiências em suas turmas no corrente ano letivo.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado (Gil, 2002) em três blocos (identificação, formação acadêmica e docência), totalizando doze (12) questões, composto em sua maior parte por questões abertas.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo Categorical proposta por Bardin (2016), composta por três etapas cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Assim, o percurso de análise iniciou-se com a leitura exploratória dos questionários, seguida da realização de recortes do texto para a criação de códigos e, por fim, agrupando-os para a análise temática em dois eixos, sendo: a) desafios encontrados pelos professores; e b) perspectivas dos professores em relação à Educação Inclusiva.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e está de acordo com as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. O protocolo de pesquisa foi registrado na Plataforma Brasil, sob o número 7.619.176 e obteve parecer favorável em 05 de junho de 2025, assegurando que todos os procedimentos adotados respeitam os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade. A participação dos(as) colaboradores(as) ocorreu

mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo confidencialidade e sigilo das informações coletadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados possibilitou compreender como os professores de Educação Física percebem e vivenciam a inclusão escolar em seu cotidiano de trabalho. Com base nas respostas do questionário estruturado, procedeu-se à organização das informações por meio da Análise de Conteúdo Categórica, de Bardin (2016), resultando em dois eixos principais: (a) desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas inclusivas, e (b) perspectivas e concepções sobre a inclusão escolar no contexto da Educação Física. Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados à luz do referencial teórico, articulando as falas dos participantes com autores que discutem a formação docente, as barreiras para inclusão e o papel da Educação Física no desenvolvimento da convivência, da participação e da valorização da diversidade.

O Quadro do Bloco 1 apresenta dados de identificação e formação de dois professores da rede municipal de Serrolândia-BA, que lecionam o componente curricular Educação Física. Os dados revelam contrastes relevantes:

Quadro 1: Perfil dos docentes entrevistados (2025)

	Professor 1	Professor 2
Possui graduação em Educação Física	Não	Sim
Possui especialização	Não	Não
Formação em inclusão escolar	Não	Sim
Tempo de atuação na Educação Física	30 anos	15 anos
Tempo de formação em Educação Física	Não informado	11 anos
Número de alunos com deficiência em suas turmas	2	7

Fonte: Elaboração própria (2025).

O Professor 1, com trinta anos de atuação, não possui formação superior em Educação Física, tampouco especialização ou cursos voltados à Educação Inclusiva. Atende atualmente dois estudantes com deficiência. Já o Professor 2 possui graduação em Educação Física há onze anos, quinze anos de atuação docente e formação complementar específica em inclusão, atuando com sete alunos com deficiência, número significativamente maior que o do primeiro professor.

Essa discrepância evidencia um cenário recorrente na escola pública brasileira: a convivência entre profissionais com percursos formativos distintos, o que gera desigualdade na capacidade de promover práticas inclusivas. Como afirma Mantoan (2006), a inclusão não se reduz ao acesso ao espaço escolar, mas depende de mudança de postura pedagógica fundamentada em conhecimento teórico e reflexão sobre a prática. Quando não há formação específica, prevalece uma atuação baseada na experiência individual, o que tende a reforçar modelos tradicionais e excludentes de ensino.

Carvalho (2004) discute que uma das barreiras mais persistentes na inclusão escolar é justamente a barreira atitudinal, marcada pela insegurança e pela dificuldade de reconhecer a potencialidade dos estudantes com deficiência. Esse elemento aparece de forma clara no perfil do Professor 1, que relata a ausência de conhecimentos para adaptar atividades ou atender às especificidades dos estudantes. Mesmo no caso do Professor 2, que possui formação em inclusão, os desafios continuam presentes, confirmando o que Pletsch (2009) identifica como “[...] descompasso entre a formação docente e a realidade escolar [...]”: ou seja, a formação inicial, por si só, não garante a mudança das práticas, se não vier acompanhada de suporte institucional.

Mittler (2003) e Aranha (2001) reforçam que a inclusão só se consolida quando há suporte da equipe escolar, políticas públicas e trabalho colaborativo. Portanto, a comparação entre os perfis revela que a formação individual é um aspecto importante, mas insuficiente quando o contexto escolar não assegura condições, recursos e acompanhamento técnico-pedagógico. Assim, ainda que o Professor 2 busque atualização, a ausência de apoio institucional limita a efetividade das práticas inclusivas.

Em síntese, os dados mostram que a formação docente é um elemento estruturante da inclusão, mas depende de políticas e ações coletivas, conforme

defendem Mantoan (2006) e Carvalho (2004). Não se trata apenas de “ter boa vontade”, mas de garantir que o professor tenha respaldo para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, condição para que a escola seja, de fato, um espaço de equidade e participação.

Os relatos dos docentes revelam, de forma unânime, que a formação inicial, especialmente nos cursos de licenciatura, tem sido insuficiente para preparar professores para a atuação efetiva na Educação Inclusiva: “[...] *Os conteúdos relacionados à educação inclusiva na graduação não são suficientes para aprimorar a prática pedagógica para este público, sendo um grande desafio na atuação do professor*” (Professor 1).

Esse ponto é amplamente discutido por Mantoan (2006), que argumenta que a inclusão exige uma mudança profunda no paradigma pedagógico, algo que não pode ser alcançado sem formação contínua, crítica e situada. Essa dificuldade relatada pelos docentes contraria o que é previsto na legislação brasileira, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que estabelece que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos e recursos para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) apresenta como meta a formação continuada de professores para atender ao público da Educação Especial.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (1994) reforça que a escola deve se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário – perspectiva também assumida nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008; 2020; 2023).

Ambos os professores reconhecem que encontram dificuldades em adaptar as aulas para estudantes com deficiência. As principais barreiras apontadas envolvem: a) Falta de tempo e recursos materiais; b) Turmas numerosas, que impedem atenção individualizada; c) Desconhecimento sobre as deficiências dos alunos, o que dificulta o planejamento de atividades específicas; d) Resistência por parte de alunos e familiares, como apontado pelo professor 2: “*Lidamos, muitas vezes, com a própria resistência dos familiares ou dos alunos com deficiência, que estão acostumados a não fazerem as atividades propostas, por acharem que não conseguem*” (Professor 2).

Esses fatores reforçam o conceito de barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que impedem a plena participação de todos os estudantes, conforme discutido por Carvalho (2004) e pelo próprio documento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2023). Carvalho (2004) chama atenção para as barreiras atitudinais como um dos principais fatores que impedem a inclusão, pois se manifestam na baixa expectativa em relação aos estudantes com deficiência, gerando práticas pedagógicas excludentes.

Apesar dos obstáculos, os docentes reconhecem que a Educação Física possui um papel fundamental na promoção de atitudes inclusivas. As aulas possibilitam a vivência de valores como cooperação, empatia e respeito às diferenças, elementos essenciais na construção de uma cultura inclusiva na escola, como apresenta um dos professores: *“No início, tem uma certa resistência em incluí-los nas atividades de equipes, mas depois vão se acostumando com a participação desses alunos e até ajudam nas atividades, usando a cooperação e a afetividade”* (Professor 2). Isso está em consonância com os estudos de Silva e Duarte (2012) e Schreiner (2013), que apontam a Educação Física como campo propício ao desenvolvimento social e emocional, especialmente para alunos com deficiência.

Contudo, para que esse potencial seja concretizado, é imprescindível o apoio institucional efetivo, tanto em termos de gestão escolar quanto de políticas públicas. Os professores relatam insatisfação com a ausência de suporte técnico e pedagógico, especialmente no que se refere a: a) Formação continuada; b) Apoio especializado (como mediadores com qualificação adequada); c) Atendimento educacional especializado (AEE); d) Acompanhamento psicológico dos estudantes com deficiência, conforme apresentado pelos professores:

Alguns aspectos precisam ser melhorados, como o apoio da direção e coordenação para pensar práticas inclusivas e o tratamento dos demais funcionários para com esses alunos, que costumam ser capacitistas (Professor 1).

Precisa melhorar o apoio pedagógico e o suporte ao professor, com as atividades, pois muitas vezes não somos informados qual a especificidade do aluno e não conseguimos dar a devida atenção ou planejar uma atividade adequada. Também precisa ser melhorado o suporte para os próprios alunos com deficiências, como mediação escolar, que muitas vezes esses profissionais não possuem formação para lidar com os alunos, o atendimento na sala de recursos e apoio psicológico (Professor 2).

Essas queixas reforçam a necessidade de ações intersetoriais e uma política de inclusão articulada, conforme discutido por Pletsch (2009) e Mittler (2003). Os autores afirmam que não basta matricular o estudante com deficiência, é preciso garantir sua aprendizagem e participação, conceito reafirmado pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2023) e pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2003).

Sant'Ana (2005), da mesma forma, destaca a importância do envolvimento de toda a equipe escolar no planejamento de ações referentes à inclusão escolar. Direção, corpo docente e demais funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir de forma coletiva para que a inclusão seja efetivada nas instituições de ensino.

Ambos os professores demonstram uma compreensão ética e comprometida da Educação Inclusiva. Para eles, uma inclusão assertiva requer: a) Respeito às diferenças; b) Participação efetiva de todos; c) Garantia de direitos e equidade; d) Formação continuada e recursos adequados, de acordo com o que foi exposto em suas falas:

Que realmente haja espaço para a participação de todos, com direitos igualitários, sem discriminação, pois a educação é um direito de todos e um dever do Estado, independentemente de qualquer deficiência. Para garantir esse direito, também é necessário que se invista em capacitações para os professores e demais funcionários da escola, além de recursos destinados para as aulas, como, por exemplo, materiais para as aulas de educação física (Professor 1).

É de suma importância a educação inclusiva, mas, sobretudo, não simplesmente colocar o aluno na sala, precisamos saber a especificidade de cada um. Com um apoio eficaz da comunidade escolar e com capacitações para aprendermos a trabalhar com a educação inclusiva, com certeza estaríamos no caminho correto (Professor 2).

Essas concepções estão em consonância com a ideia de escola inclusiva como espaço de convivência democrática, como defendido por Aranha (2001) e reiterado pelos documentos da UNESCO e da ONU sobre o direito à educação para todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender como a inclusão de estudantes com deficiência tem sido vivenciada nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. Os resultados revelaram que, embora exista reconhecimento do direito à participação de todos, a materialização da inclusão ainda é marcada por contradições, desafios e limites estruturais.

Mesmo com todo arcabouço legal que assegura o direito à educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994), a LDB nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008; 2020; 2023), a prática escolar mostra que garantir matrícula não significa garantir inclusão. Os professores ainda se sentem inseguros para planejar e desenvolver aulas que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência, o que confirma a análise de Mantoan (2006) de que a inclusão exige mudança de paradigmas pedagógicos e uma nova forma de organização da escola.

As falas dos docentes evidenciaram lacunas importantes: formação inicial insuficiente sobre inclusão; falta de formação continuada sistemática; ausência de apoio técnico, pedagógico e psicológico; desconhecimento das especificidades dos estudantes; e barreiras atitudinais de profissionais e familiares.

Esses dados dialogam com Carvalho (2004), ao afirmar que muitas barreiras à inclusão não são físicas, mas atitudinais, pois envolvem preconceito, medo, desconhecimento e baixa expectativa em relação ao potencial dos estudantes com deficiência. Além disso, Pletsch (2009) reforça que a formação docente precisa ser contínua, crítica e contextualizada, superando a lógica da formação pontual e desarticulada da realidade escolar.

Em contrapartida, os professores reconhecem que a Educação Física possui um enorme potencial inclusivo, especialmente pela capacidade de promover socialização, cooperação e respeito às diferenças — conforme apontado por Silva e Duarte (2012), e Schreiner (2013). As aulas ampliam possibilidades de interação e convivência, contribuindo para romper estigmas e ampliar o sentimento de pertencimento dos estudantes com deficiência.

Neste sentido, é possível afirmar que: não há inclusão sem formação continuada, não há inclusão sem condições institucionais de trabalho e não há inclusão sem participação coletiva de toda a escola. Além disso, a inclusão só se efetiva quando existe articulação entre políticas públicas, gestão escolar e prática docente. Esse entendimento converge com Mittler (2003) e com os documentos da UNESCO e da ONU, que defendem a escola como um espaço de convivência democrática, respeito às diferenças e promoção da equidade.

Portanto, conclui-se que a Educação Física pode e deve ser um espaço privilegiado para vivências inclusivas, porém essa potencialidade depende do compromisso das redes de ensino em: garantir formação docente permanente e colaborativa; assegurar recursos materiais e pedagógicos para o trabalho docente; promover cultura escolar não capacitista; e reconhecer o professor como protagonista do processo educativo.

A inclusão, assim, não é um ato isolado, mas uma escolha ética, política e pedagógica. É um processo permanente de construção, que exige coragem institucional, envolvimento de todos e a convicção de que a escola só é para todos quando cada estudante pode aprender, participar e pertencer.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: um novo olhar para a diferença**. São Paulo: Moderna, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BEZERRA, A. F. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. Repositório Institucional UNESP. Marília, 2010, p. 01-108. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/home>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001, p. 01-81. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2015, p. 01-86. Disponível em:

file:///E:/Downloads/plano-nacional-educacao-2014-2024-2ed-1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/SEMESP, 1994, p. 01-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial: **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008, p. 01-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC/SEMESP, 2020, p. 01-124. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial: **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão:** a escola aprende com as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista de Educação Especial**, Bauru, v. 27, n. 132, p. 119-138, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgjN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau- série formação do professor.

FERREIRA, E. L.; CATALDI, C. L. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 79-94, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7635/pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

GAROZZI, G. V.; CHICON, J. F.; SÁ, M. G, C, S. Educação Física escolar e inclusão: o que dizem os estudos? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 2021. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/11792>. Acesso em: 28 maio 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE Artigos**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2025.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n.41, p.61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2025.

MACENA, Janaína O.; JUSTINO, Laura Regina P.; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. O plano nacional de educação 2014-2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, out./nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WyngngmmxxCz57CJD4LMwfCb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MELO, A. C. R. de; MARTINEZ, A. M.; LUNARDI, C. C. Inclusão nas aulas de Educação Física: opinião dos familiares. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 125-146, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637595>. Acesso em: 28 maio 2025.

MITTLER, Peter. **Educating children with disabilities. Inclusive Education**, UNESCO, 2003.

NASCIMENTO, K. P.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E.; MERIDA, M. A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 53-58, 2007. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1225/939>. Acesso em: 29 maio 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios da diferença e da diversidade. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 36, 2009.

SCHREINER, Lia. Educação Física escolar e inclusão: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 1, 2013.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Adriana; DUARTE, Edson. A Educação Física e a inclusão: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, n. 1, 2012.

SOUZA, D. V. de. **As contribuições da Educação Física para o processo de inclusão no ensino regular**. Universidade de Brasília. Brasília, p. 01-48, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/2128>. Acesso em: 19 maio 2025.

TAVARES, Lídia Mara F. L.; SANTOS, Larissa M. M.; FREITAS, Maria Nivalda C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.