

## ARTIGO ORIGINAL

# INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: THE TEACHERS' PERSPECTIVE

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

**Rodolfo Guimarães Silva**  

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA – UNIFOA  
E-mail: claudiodelunardo@gmail.com

**Guilherme de Souza Nunes**  

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA – UNIFOA  
E-mail: claudiodelunardo@gmail.com

**Raul Felipe Rodrigues Lopes**  

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA – UNIFOA  
E-mail: claudiodelunardo@gmail.com

**Ivanete da Rosa Silva de Oliveira**  

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA GRANDE FLORIANÓPOLIS – IESGF  
E-mail: brunamartinsgbf@gmail.com

**Cláudio Delunardo Severino**  

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA – UNIFOA  
E-mail: claudiodelunardo@gmail.com

Data de Submissão: 25/07/2022 Data de Publicação: 17/10/2022

**Como citar:** SJLVA, R. G. *et al.* Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: a perspectiva dos professores **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 13, n. 20, Ago - Dez. 2022. <https://doi.org/10.46551/rn2022132000063>

## RESUMO

As discussões a respeito da inclusão de pessoas com deficiência se fazem presente na sociedade e esses debates ocorrem tendo como uma das intenções refletir sobre maneiras que venham a assegurar os direitos e deveres de todos. E nesse cenário, percebe-se a inclusão escolar como um pilar essencial para o alcance de uma sociedade plena e democrática. O objetivo do estudo foi analisar conjunturas referentes à inclusão de discentes com deficiência nas aulas de Educação Física, mediante uma óptica docente no cenário educacional. Para tal, estabeleceu-se como objetivos específicos: atinar pressupostos essenciais para o processo inclusivo como um todo; apontar vertentes culminantes que refletem nas dificuldades do processo ensino-aprendizagem dos AAD (Alunos e Alunas com Deficiência); refletir de forma associada a pesquisas em caráter

literário e ao guia de entrevistas, por uma contemplação de argumentos quanto à práxis docente a respeito da inclusão de AAD nas aulas de Educação Física. O caminho metodológico percorrido tratou-se de uma pesquisa quantitativa e exploratória na qual foi aplicada um questionário com o objetivo de explorar opiniões dos participantes acerca do objeto de estudo. O estudo aponta que as dificuldades encontradas para uma educação inclusiva qualificada se mostram presentes com frequência no âmbito escolar. Constatou-se que um dos maiores desafios docentes ao ministrar aulas de Educação Física está relacionado à precária acessibilidade pedagógica e metodológica. Desse modo, torna-se mais dificultoso o processo inclusivo, devido à pouca experiência prática do professor associada a não fomentação dessa temática tanto na formação inicial nos cursos de licenciatura como na busca por conhecimento continuado após a inserção dos professores no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Física. Alunos com deficiência. Escola.

---

#### ABSTRACT

Discussions about the inclusion of people with disabilities are present in society and these debates take place with one of the intentions to reflect on ways that will ensure the rights and duties of all. And in this scenario, school inclusion is perceived as an essential pillar for the achievement of a full and democratic society. The objective of the study was to analyze situations related to the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes, through a teaching perspective in the educational scenario. To this end, it was established as specific objectives: to meet essential assumptions for the inclusive process as a whole; provide culminating aspects that reflect on the difficulties of the teaching-learning process of the SSD (Students and Students with Disabilities); to reflect in a way associated with research in literary character and the interview guide, for a contemplation of arguments regarding the teaching praxis regarding the inclusion of SSD in Physical Education classes. The methodological path followed was a quantitative and exploratory research in which a questionnaire was applied to explore the participants' opinions about the object of study. The study points out that the difficulties encountered for a qualified inclusive education are often present in the school environment. It was found that one of the biggest challenges for teachers when teaching Physical Education classes is related to the precarious pedagogical and methodological accessibility. In this way, the inclusive process becomes more difficult, due to the lack of practical experience of the teacher associated with the lack of promotion of this theme both in initial training in undergraduate courses and in the search for continued knowledge after the insertion of teachers in the job market.

Keywords: Inclusion. PE. Students with disabilities. School.

---

## RESUMEN

Las discusiones sobre la inclusión de las personas con discapacidad están presentes en la sociedad y estos debates se dan con una de las intenciones de reflexionar sobre formas que garanticen los derechos y deberes de todos. Y en este escenario, la inclusión escolar se percibe como un pilar fundamental para el logro de una sociedad plena y democrática. El objetivo del estudio fue analizar situaciones relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física, a través de una perspectiva didáctica en el escenario educativo. Para ello, se establecieron como objetivos específicos: cumplir supuestos esenciales para el proceso inclusivo en su conjunto; aportar aspectos culminantes que reflexionen sobre las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje de las EAD (Estudiantes y Alumnos con Discapacidad); reflexionar de forma asociada a la investigación de carácter literario y la guía de entrevista, al contemplar argumentos sobre la praxis docente en cuanto a la inclusión de la EAD en las clases de Educación Física. El camino metodológico seguido fue una investigación cuantitativa y exploratoria en la que se aplicó un cuestionario con el fin de explorar las opiniones de los participantes sobre el objeto de estudio. El estudio apunta que las dificultades encontradas para una educación inclusiva calificada a menudo están presentes en el ambiente escolar. Se encontró que uno de los mayores desafíos para los docentes al impartir clases de Educación Física está relacionado con la precaria accesibilidad pedagógica y metodológica. De esta forma, el proceso inclusivo se vuelve más difícil, debido a la falta de experiencia práctica del docente asociada a la falta de promoción de esta temática, tanto en la formación inicial en los cursos de pregrado como en la búsqueda de la continuidad del conocimiento después de la inserción de los docentes. en el mercado de trabajo.

Palabras clave: Inclusión. Educación Física. Estudiantes discapacitados. Escuela.

## INTRODUÇÃO

As discussões a respeito da inclusão de pessoas com deficiência se fazem presentes nos mais diversos setores da sociedade. Esses debates ocorrem tendo como uma das intenções refletir sobre maneiras que venham a assegurar os direitos e deveres de todos os cidadãos, condição plena para o exercício da cidadania. E nesse cenário, percebe-se a inclusão escolar como um pilar essencial para o alcance de uma sociedade plena, justa e democrática.

Diante dessa realidade, os mesmos autores indicam que a inclusão de alunos e alunas com deficiência (AAD) tem provocado em relação aos educadores a necessidade da construção de metodologias de ensino, nas quais os professores devem almejar o entendimento acerca das capacidades e

potencialidades daqueles alunos e alunas que muitas vezes são considerados “diferentes”.

No caso específico da Educação Física (EF), ela deve tratar das atividades motoras para todos (CIDADE; FREITAS, 2009). Nesse sentido, pensa-se serem necessárias ações voltadas para o desenvolvimento dos conteúdos de maneira que possam ser atendidos também aqueles alunos e alunas com deficiência. Salienta-se que em se tratando dessas condições, é necessária a compreensão de que a educação inclusiva não deve estar meramente limitada à confirmação de matrículas, mas, principalmente, na concretização dos requisitos necessários para que os obstáculos que impedem a participação efetiva dos AAD venham a ser superados (ANDRADE; DAMASCENO, 2019).

Faz-se necessária a menção à observação de Rodrigues e Rodrigues (2017), que ao discutirem sobre a educação inclusiva, enfatizaram que a inclusão é um processo, não sendo algo definitivo. Trata-se de um percurso o qual as instituições escolares fazem e que pode afastá-las ou aproximá-las da condição de um espaço que seja de todos e de cada um.

O presente estudo tem como objetivo analisar conjunturas referentes à inclusão de discentes com deficiência nas aulas de EF, mediante uma óptica docente no cenário educacional. Para tal, estabeleceu-se como objetivos específicos: atinar pressupostos essenciais para o processo inclusivo como um todo; apontar vertentes culminantes que refletem nas dificuldades do processo ensino-aprendizagem dos AAD; refletir de forma associada a pesquisas em caráter literário e ao guia de entrevistas, por uma contemplação de argumentos quanto à práxis docente a respeito da inclusão de AAD nas aulas de Educação Física. O caminho metodológico percorrido tratou-se de uma pesquisa quantitativa e exploratória na qual foi aplicado um questionário com o objetivo de expor as respostas dos participantes acerca do objeto de estudo.

O estudo se justifica pela sua importância como produção de conhecimentos associados à Educação Física escolar, além do contributo desse componente curricular para a prática de atividades físicas e esportivas por AAD.

## **REFERENCIALTEÓRICO**

### **Inclusão**

No processo histórico da deficiência física, sensorial e mental, os indivíduos com deficiência sempre foram excluídos dos espaços comuns, como,

por exemplo, as escolas (LOPES; NABEIRO, 2008). Não obstante, a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar tem motivado significativamente as discussões envolvendo professores, pedagogos e gestores escolares. Uma inclusão que, na perspectiva de Mantoan (2017), é vista como uma reação aos valores da sociedade, onde se estabelece apenas a aceitação do outro, sem conflitos ou debates acerca de suas especificidades.

Sobre essas discussões, considera-se de grande relevância o papel da escola nesse contexto. Sobre isso, Lopes e Nabeiro (2008) indicaram que a escola deve acolher o educando independentemente de suas dificuldades, com o intuito de que todos devem vivenciar o ambiente escolar, não apenas em relação ao seu espaço físico, mas também a respeito de uma reformulação pedagógica que oportunize a aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), 9394/96, estabelecida no ano de 1996, indicou que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Tratava-se de um novo entendimento no que tange à integração e acesso à educação por parte dos AAD, mas, entretanto, de acordo com Mazzarino e colaboradores (2011), foi por intermédio do movimento Educação para Todos que tal discussão se iniciou. Na ocasião, em 1945, fundou-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que afirmava a necessidade de se assegurar o acesso à educação como um direito humano pleno. Assim, em uma perspectiva inclusiva, a presença de pessoas com deficiência no espaço escolar regular passou a ser a maneira mais pertinente para a sua educação, com a escola assumindo o papel de “responsável pela educação de todas as crianças que a frequentam” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017, p. 319).

Em uma perspectiva histórica, foi aprovada em 1990, na Tailândia, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, na qual se afirmava a necessidade de esforços para que as pessoas com deficiência tivessem acesso à educação e, em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais reforçava os preceitos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 a respeito do direito essencial à educação e a manutenção de um nível aceitável de aprendizagem em consonância com as especificidades de cada aluno, garantindo o acesso às escolas regulares as quais devem se adaptar por meio de uma pedagogia que

atenda às necessidades de cada criança (MAZZARINO *et al.*, 2011; GREGUOL *et al.*, 2018).

Complementa-se com a observação de que, segundo Rodrigues (2003), a Declaração de Salamanca pode ser compreendida como uma ‘Carta Magna’ a respeito do entendimento quanto à inclusão escolar, pois todo o documento se volta para o papel da escola na educação de pessoas com deficiência, passando a recebê-las e lhes oportunizando o seu desenvolvimento. Assim sendo, a escola inclusiva tinha como objetivo oportunizar uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, procurando atender às necessidades e anseios de todos os alunos e alunas, com deficiência ou não, condição a qual se contrastava com um sistema educacional rígido, homogêneo e voltado para a intenção em se atingir o melhor desempenho acadêmico possível (PALMA; LEHNHARD, 2012).

Todas essas discussões envolvendo a inclusão de AAD, além de alicerçadas por políticas educacionais estão, de acordo com Andrade e Damasceno (2019), em consonância com o processo de democratização do ensino, no qual se almeja o comprometimento com o atendimento às necessidades de todos os discentes envolvidos.

Apesar de uma significativa evolução perante a abordagem tradicional vigente no passado nos recintos escolares, ainda é possível perceber alunos e alunas com deficiências como impossibilitados de participar ativamente das atividades escolares, diante de um olhar preconceituoso tanto por parte dos professores como dos colegas de classe, contribuindo para sua exclusão e ofuscando sua interação em meios sociais. Dessa forma, para Gorgatti e De Rose Junior (2009), deve-se ambicionar fatores que diminuam/erradiquem esse processo excludente na educação brasileira.

## **A Educação Física escolar e inclusão**

Rodrigues (2003) aponta que existem muitas razões que justificam a importância do papel da EF na construção de uma educação inclusiva, por exemplo, a possibilidade que o professor dispõe de organizar os conteúdos a serem desenvolvidos em aula com relativa liberdade, fazer uso de apropriações caso estas sejam necessárias e, além disso, considera-se que o referido componente curricular é compreendido como um relevante espaço voltado para a inclusão, pois possibilita considerável participação de alunos e alunas que



apresentam determinadas dificuldades. Entretanto, para que isso ocorra, torna-se necessário que o professor planeje as aulas em consonância com as especificidades de seus alunos e alunas, adaptando recursos de forma que estes atendam os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (SANTOS *et al.*, 2022).

Apesar das discussões pautadas na questão da inclusão escolar, de acordo com Greguol e colaboradores (2018), a área da EF não se envolveu nos debates associados à inclusão de maneira contundente. Mesmo a reconhecer a realidade de que muitos dos AAD tenham a possibilidade de frequentar as escolas, em diversas ocasiões eles acabam por serem dispensados das aulas de EF, muitas vezes em decorrência da insegurança apresentada pelo professor.

Ainda no que se refere à EF, observa-se ainda a presença de muitos questionamentos por parte dos professores no que tange ao planejamento de atividades e aquisição de novos saberes acerca das ações pedagógicas a serem empregadas com o intuito de assegurar aos AAD as condições necessárias para a sua inclusão (GREGUOL *et al.*, 2018). Dentre esses questionamentos, Palma e Lehnhard (2012) comentaram que muitos professores de EF percebem obstáculos que prejudicam ou até mesmo impedem a inclusão no espaço escolar, principalmente acerca do corpo docente e da própria estrutura da escola que nem sempre estão preparados para tal.

Há nas escolas crianças e adolescentes se afastam das aulas de EF por possuírem dificuldades na execução de determinados movimentos requeridos pelo docente, além de, também, possuírem dificuldades em enxergar, ouvir ou falar, sendo este “não-fazer” um aspecto que evidencia diferenças as quais necessitam de uma intervenção pedagógica nas aulas de EF, onde o papel do professor é considerado importante no que diz respeito à inclusão dos AAD (SASSAKI; SILVA, 2018).

Essa intervenção pedagógica, em diversas ocasiões esbarra em uma cultura esportiva presente nas aulas de EF. O esporte, na condição de manifestação da cultura corporal de movimento, muitas vezes apresenta a conotação da competição e da meritocracia, o que potencializa a participação daqueles propensos a desempenhos mais elevados. Infelizmente, se percebe, em detrimento de uma perspectiva pedagógica, a presença de uma cultura esportiva institucionalizada quando da aplicação dos conteúdos associados ao esporte, o

que não acarreta a valorização das diferenças e a satisfação pela participação de todos (RODRIGUES, 2003).

Em se tratando das aulas de EF, Fiorini e Manzini (2016) indicaram que a inclusão não significa unicamente uma mera adaptação do componente curricular, mas principalmente a adoção de uma metodologia que valorize a diversidade e contribua para a construção do debate em relação à construção de uma sociedade justa e inclusiva. Para isso, considera-se que deve ser prioridade por parte do professor o planejamento de ações voltadas para o envolvimento dos alunos e alunas durante as aulas, superando as metodologias tradicionais de ensino (ROCHA; ANDRADE, 2022)

Considera-se que, na perspectiva de Palma e Lehnhard (2012), a EF no espaço escolar exerce o papel de assegurar aos alunos e alunas o seu desenvolvimento físico e cognitivo, fundamentado em práticas corporais como, por exemplo, o jogo, a dança, a ginástica, a luta e o esporte. Para que os AAD possam ter a vivência em relação a essas práticas, as adaptações são necessárias para que todos tenham as mesmas oportunidades de movimento, de acordo com as suas limitações.

A respeito das possíveis alterações que ocasionalmente sejam necessárias para o desenvolvimento dos conteúdos previamente planejados, Rocha e Andrade (2022) sugeriram que algumas atividades somente se tornam possíveis aos AAD a partir de métodos que os envolvam nas atividades, superando, assim, sistemas tradicionais de ensino. Tais ajustes podem ocorrer por intermédio de mudanças associadas ao ambiente, aos materiais utilizados em aula, à metodologia empregada pelo professor e às regras preestabelecidas para o desenvolvimento de cada atividade. Nesse caso, é importante observar que as alterações voltadas para a acessibilidade dos AAD não devem estar unicamente baseadas no espaço físico e arquitetônico, mas também em outras questões imprescindíveis, a saber, a construção do currículo e as ações didático-pedagógicas (ANDRADE; DAMASCENO, 2019).

Em relação à questão acima mencionada, considera-se que o papel do professor de EF também deve ser o de apresentar ações que privilegiem a inclusão dos AAD. Essas ações consistem em atitudes positivas voltadas para promover ou até mesmo evitar determinadas situações, além da abordagem sempre favorável à inclusão (GREGUOL *et al.*, 2018; ROCHA; ANDRADE, 2022).



Também sobre o papel do professor de EF nesse contexto, Andrade e Damasceno (2019) apontaram que é fundamental que os docentes se comprometam com uma formação continuada voltada para a educação inclusiva para que seus conhecimentos venham a ser potencializados. Gorgatti e De Rose Junior (2009) reforçaram essa questão ao afirmarem que a necessidade do profissional após a conclusão do curso consistir em uma formação continuada, de modo que ele possa estar sempre se atualizando, adquirindo conhecimento em diferentes vertentes para que, ao ser inserido no mercado de trabalho, ele tenha competência para lidar com problemas nem sempre previsíveis que as salas de aula proporcionam. Sobre isso, Andrade e Damasceno (2019) concluíram que:

Entendemos que se faz imprescindível oportunizar espaços formativos para o incentivo de uma práxis emancipada, livre de práticas reprodutoras, pois para educar para a emancipação e autonomia, faz se necessário também professores emancipados e autônomos (ANDRADE; DAMASCENO, 2019, p.10).

Essa formação por parte dos professores, comentada por Andrade e Damasceno (2019), deve ocorrer no sentido de preparar de maneira mais adequada os docentes não apenas para participarem de um movimento de inclusão em suas respectivas escolas, mas também para que venham a ser verdadeiros agentes transformadores, que encorajam e motivam as práticas inclusivas (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017).

A considerar que a inclusão de AAD nas aulas deve ser realizada com responsabilidade, nesse contexto, o professor capacitado e motivado para a realização do seu trabalho inclina-se a ser mais dedicado, com maiores chances de êxito, envolvimento e respeito por parte de todos os membros da comunidade acadêmica (FERNANDES *et al.*, 2019).

### **Anseios Legislativos Brasileiros e a Inclusão**

Ao ambicionarmos mecanismos fomentadores de um processo inclusivo, situamo-nos na importante função que as leis homologadas são capazes de proporcionarem, a fim de que sejam primórdios agentes que fortifiquem ações em cunhos práticos para uma inclusão propriamente dita de seus cidadãos. Observa-se que a inclusão e o direito à educação básica são garantidos em forma de leis as quais muitas vezes não são de conhecimento por parte dos envolvidos no processo educativo (SASSAKI; SILVA, 2018).

Nessa conjectura, provém da Constituição vigente de 1988 o Art. 205 que trata dos direitos à educação como direito/dever do Estado e da família para que os indivíduos tenham formações que os desenvolvam como seres humanos em sua completude.

Alicerçado nessa óptica, se prossegue o Art. 206 da mesma constituição, ponderando os princípios educacionais, de modo que todos os discentes tenham igualdade de acesso e permanências nos recintos escolares, que através de um pluralismo de ideias/reflexões dentro de um viés didático-pedagógico os discentes possam vivenciar experiências educativas críticas, respeitando suas subjetividades e potencializando-as. E que o docente, um dos principais agentes para esse processo educacional ser competente, seja valorizado, onde contribuam para seus acessos em formações continuadas/aquisição de novos conhecimentos diante a prática pedagógica, associada ao um piso salarial que faça justiça ao árduo trabalho dos professores em prol da educação.

Seguinte a presunções dispostas na Constituição de 1988, promulgou-se a Lei N° 8.069/90 voltada ao ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em que os direitos cidadãos das crianças e dos adolescentes pautam-se de persuasões que colaborem para suas inclusões no âmbito social, de modo que independente das hierarquizações vigentes nas classes sociais, todos possam ter acesso digno a educação, saúde, transporte, moradia, saneamento básico, entre outros aspectos.

Em congruência a essa lei, em 20 de dezembro de 1996 foi homologada uma das principais leis no cenário educacional, a Lei N°9.394/96, direcionada a ponderações quanto diretrizes e bases educacionais, aportadas na LDB (Leis de Diretrizes e Bases). Essa lei trouxe consigo alguns fatores supracitados no teor educacional da Constituição de 1988 (Art. 205 e 206), englobando-se de uma ideia geral em que a educação tanto no seu teor público como privado, possam garantir e fomentar mecanismos facilitadores no processo de ensino aprendizagem dos alunos em sua totalidade.

Ao focalizarmos quesitos específicos às pessoas com deficiência, a Lei N°13.146/15 detalhou-se em instituir a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa legislação ambicionou em um caráter mais diretivo e específico, que as pessoas com deficiências tivessem

seus direitos fortificados de uma real asseguuração diante suas vivências na sociedade.

Dessa forma, que os indivíduos com deficiência possam realmente se inserir nesse meio, em condições de igualdade e acesso, disposto de uma liberdade referente a ações dialético-reflexivas dentro de um multiculturalismo vigorado em nosso corpo social, e que ocorra um trabalho multidisciplinar entre corpo pedagógico - professor - responsáveis - comunidade escolar para que mais informações sejam decorridas em detrimento das características dos discentes, e assim ampliem vertentes que possam fomentar experiências ricas e construtivas a eles diante sua formação crítica como cidadão no decorrer do percurso escolar.

Relacionado às leis expostas e refletindo a já contextualização transcrita sobre a importância do viés legislativo para que meandros educacionais inclusivos sejam encorpados em âmbito prático, sabemos que há em grande escala uma dicotomia no agente teórico e prático, em que muitos dos fatores transpostos nas leis não se perpetuam concretamente nas experiências educacionais dos alunos, principalmente os AAD, mas também no labuto docente e todo anseio escolar.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente estudo está vinculada a uma pesquisa qualitativa e exploratória, pois se investiga o comportamento humano no contexto o qual o fenômeno ocorre (FERNANDES *et al.*, 2019).

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário, por meio do software Microsoft Excel, com o objetivo de identificar as respostas dos participantes acerca do objeto de estudo. Destaca-se que os sujeitos da pesquisa consistiram em professores de EF que ministram aulas para turmas do Ensino Fundamental.

No instante da coleta de dados, foram explicados os objetivos da pesquisa aos sujeitos e, posteriormente, os professores que demonstraram interesse em participar preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para, a seguir, responderem o questionário *online*, contendo questões fechadas e abertas com o intuito de investigar a opinião dos professores acerca das conjunturas referentes à inclusão de discentes com deficiência nas aulas de EF, em um tempo de, aproximadamente, 10 minutos.

O questionário é baseado na escala Likert, contendo 16 questões para as quais foram estabelecidas cinco alternativas para respostas: Muito bom; Bom; Regular; Ruim; Muito ruim.

Foram aplicados e analisados 08 questionários que continham os seguintes quesitos: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa (idade, tempo de prática docente e categoria administrativa de ensino); avaliação dos conhecimentos dos sujeitos quanto às necessidades dos AAD; afinidade com o trabalho com AAD; a formação continuada dos sujeitos participantes; avaliação quanto à elaboração de planejamentos, a considerar a participação de AAD; o papel dos sujeitos a respeito da motivação dos AAD em participar das aulas de EF; a abordagem nas aulas a respeito da vivência de todos os alunos em relação às deficiências; a inclusão nas aulas de EF e seus possíveis benefícios para os alunos sem deficiência; avaliação da qualidade dos materiais apropriados existentes na escola; avaliação a respeito das informações concedidas pelos setores pedagógicos da escola a respeito dos AAD; qualidade das instalações da escola, bem como suas possíveis adequações; aspectos considerados imprescindíveis para viabilizar a proposta da EF inclusiva nas aulas de EF; aspectos considerados como precários no processo de inclusão escolar dos AAD nas aulas de EF.

Os questionários foram armazenados em uma tabela na qual todos os dados coletados foram organizados para, posteriormente, serem analisados e apresentados por intermédio de gráficos.

### **Análise dos dados**

A análise dos dados foi processada de forma quantitativa, por meio de estatística descritiva. Realizou-se a descrição das frequências das respostas oferecidas pelos sujeitos participantes. A partir desses dados, foram observadas as questões apontadas pelos sujeitos participantes no que tange a conjunturas referentes à inclusão de AAD nas aulas de EF, baseando-se na leitura dos pesquisadores que compõem o embasamento teórico do presente estudo.

## **RESULTADOS**

### **Participantes**

Para a realização do estudo, participaram 08 professores de EF (n=08) que ministram aulas em escolas das redes públicas e privadas localizadas na região

sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Faz-se importante a observação de que os participantes da pesquisa somente o fizeram a partir do cumprimento de todos os procedimentos éticos para a realização do estudo, que foi submetido ao Comitê de Pesquisas em Seres Humanos do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA, tendo sido sob o Parecer Consubstanciado nº. 4.532.500 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº. 40460620.8.0000.5237. Portanto, a seleção dos sujeitos participantes obedeceu aos seguintes critérios: 1) Ser docente de EF que regularmente ministra aulas para turmas do Ensino Fundamental; 2) Estar de acordo em participar da pesquisa de acordo com as condições apresentadas no TCLE; 3) Estar participando espontaneamente da pesquisa.

O perfil dos sujeitos é apresentado nas Tabelas 1 e 2, além do Gráfico1.

**Tabela 1** - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

VARIÁVEL	MÉDIA	Mín.	Máx.	Homens	Mulheres
<b>Idade</b>	37,8anos	29 anos	56 anos	-	-
<b>Sexo</b>	<b>50%</b>	-	-	<b>04</b>	<b>04</b>

Fonte: Próprio autor

**Tabela 2** - Tempo de prática docente dos sujeitos participantes

Período	Quantidade (%)
<b>Até 2anos</b>	<b>12,5%</b>
<b>2a 4 anos</b>	<b>0%</b>
<b>5a 8 anos</b>	<b>12,5%</b>
<b>8a 10anos</b>	<b>12,5%</b>
<b>Mais de10 anos</b>	<b>62,5%</b>

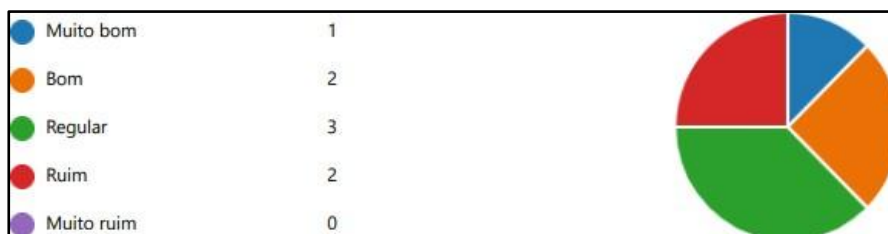
Fonte: Próprio autor

**Gráfico 1** - Campo de ação dos sujeitos participantes



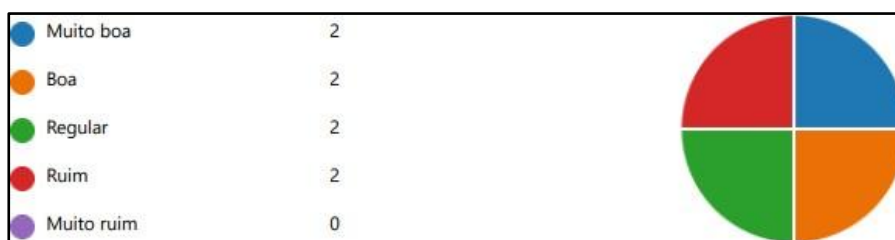
Fonte: Próprio autor

O gráfico acima apresenta a categoria administrativa de ensino dos docentes entrevistados. Cinco sujeitos atuam somente em redes públicas de ensino (62,5%), enquanto uma pessoa apenas na rede privada (12,5%) e dois em ambas as redes de ensino (25%).



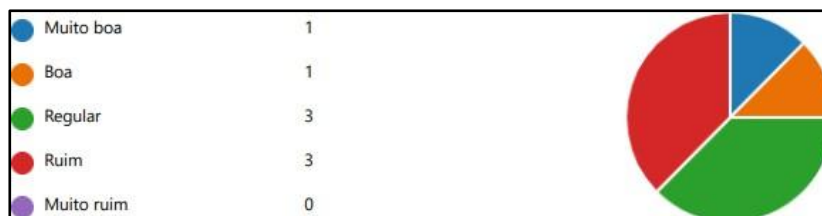
**Gráfico 2-** autoavaliação dos conhecimentos  
**Fonte:** Próprio autor

No gráfico 2, é apresentado a autoavaliação dos docentes diante de seus conhecimentos para atingir as necessidades educacionais dos AAD. Nas respostas, apenas um indivíduo marcou a opção muito bom (12,5%), enquanto dois marcaram bom (25%), três marcaram regular (37,5%) e dois marcaram ruim (25%). Já a resposta muito ruim não obteve nenhum entrevistado.



**Gráfico 3** - autoavaliação de competência  
**Fonte:** Próprio autor

O gráfico 3 nos apresenta a competência dos professores para trabalhar com os AAD. As respostas ficaram divididas entre: Muito boa, Boa, Regular e Ruim, com dois docentes por cada resposta (25% cada).

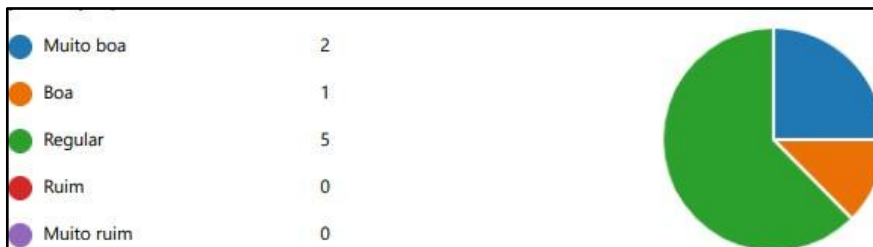


**Gráfico 4** - autoavaliação de participação em cursos e tarefas  
**Fonte:** Próprio autor

Como apresentado acima, o gráfico 4 nos mostra a participação dos entrevistados em cursos e tarefas para aumentar o conhecimento sobre métodos

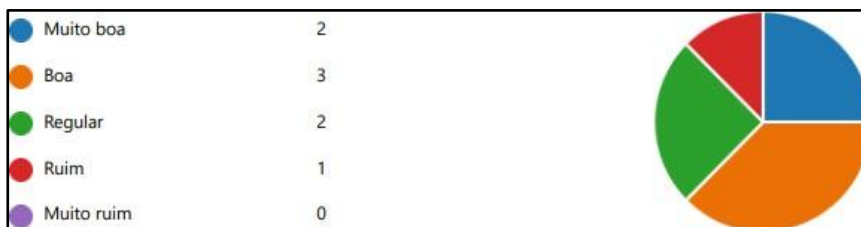


de ensino para os AAD. As respostas Muito boa e Boa obtiveram uma pessoa em cada (12,5% cada), enquanto as respostas Regular e Ruim contaram com 3 docentes para cada uma (37,5% cada).



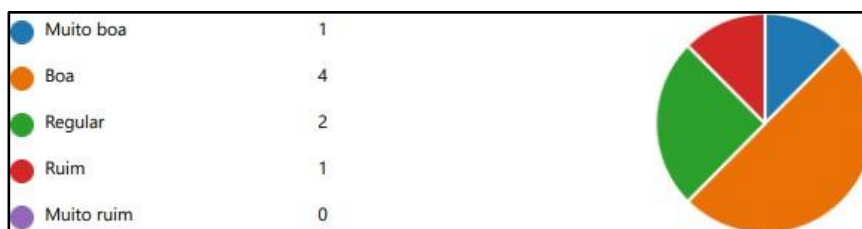
**Gráfico 5** - autoavaliação da capacidade de planejamento de aulas  
**Fonte:** Próprio autor

No gráfico 5, é avaliada a capacidade dos docentes em planejar aulas, considerando o direito de participação dos AAD. Na questão apresentada, vemos a predominância do Regular com resposta entre os entrevistados (62,5%), enquanto muito boa apresenta duas pessoas (25%), Boa com uma pessoa apenas (12,5%) e as alternativas Ruim e Muito ruim não obtiveram nenhum entrevistado marcando-as.



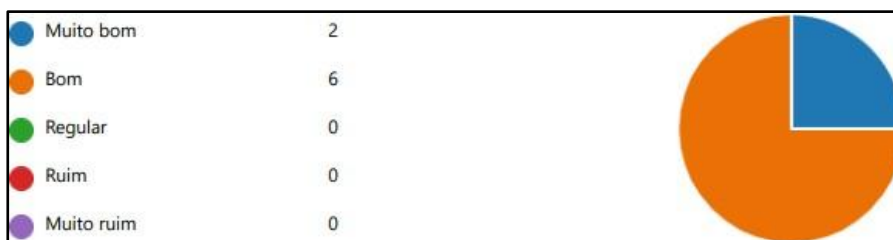
**Gráfico 6** - autoavaliação da capacidade de motivar os alunos com deficiência  
**Fonte:** Próprio autor

O gráfico 6 nos traz o questionamento quanto a capacidade dos professores em motivar os AAD a participar de suas aulas. Dois professores responderam muito bom (25%), três marcaram a opção Boa (37,5%), dois Regular (25%), apenas um marcou a opção Ruim (12,5%), enquanto a alternativa muito ruim não obteve nenhuma marcação.



**Gráfico 7** - autoavaliação da abordagem de suas aulas  
**Fonte:** Próprio autor

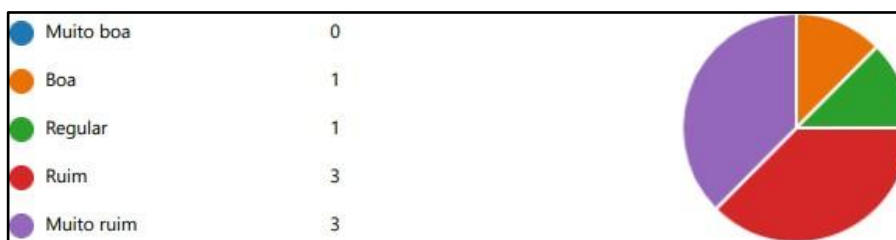
Diante do gráfico 7, questionamos como os docentes avaliam suas abordagens, em suas aulas, a respeito da vivência de todos os alunos em relação às deficiências. A alternativa Boa foi predominante, com quatro entrevistados marcando-a (50%), em seguida duas pessoas marcaram a resposta Regular (25%) e as alternativas Ruim e Muito boa contaram com uma pessoa em cada (12,5% cada). Já a alternativa muito ruim não obteve nenhuma marcação.



**Gráfico 8** - benefícios dos alunos sem deficiências

**Fonte:** Próprio autor

O gráfico 8 traz o questionamento sobre os benefícios que os colegas sem deficiência obtêm em relação à inclusão dos colegas com deficiência nas aulas. A resposta Bom foi marcada por seis entrevistados (75%) e muito bom foi selecionada por duas pessoas (25%). As demais alternativas (Regular, Ruim e Muito ruim) não foram selecionadas por nenhum dos entrevistados.



**Gráfico 9** - qualidade dos materiais apropriados

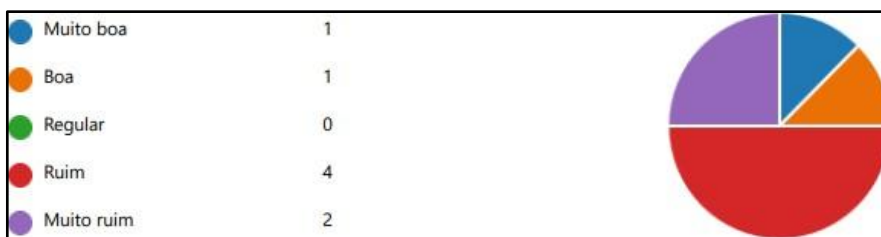
**Fonte:** Próprio autor

O gráfico 9 apresenta a avaliação dos professores quanto à qualidade dos materiais apropriados apresentados na escola para o desenvolvimento das atividades com os AAD. Podemos observar nas respostas um grau de negatividade quanto à questão, já que as respostas Muito Ruim e Ruim apresentaram três entrevistados em cada (37,5% cada), regulares e bons tiveram uma pessoa em cada (12,5 cada) e Muito bom não houve nenhuma marcação.



**Gráfico 10** - qualidade das informações oferecidas pela escola  
**Fonte:** Próprio autor

O gráfico 10 nos mostra a avaliação dos entrevistados mediante a qualidade das informações oferecidas pela escola a respeito dos AAD matriculados nas instituições. A partir das respostas dos professores, obtivemos duas pessoas marcando Boa (25%), duas Regular (25%), três Ruim (37,5%) e uma Muito ruim (12,5%).



**Gráfico 11** - avaliação dos professores sobre a qualidade das instalações e adequações das escolas  
**Fonte:** Próprio autor

Observando o gráfico 11, onde apresenta a avaliação dos professores sobre a qualidade das instalações e adequações das escolas para receber AAD, nos deparamos com duas respostas muito ruim (25%), quatro Ruim (50%), e uma para Boa (12,5%) e muito boa (12,5%). Já a alternativa Regular não obteve nenhuma marcação dentre os entrevistados.

## DISCUSSÃO

Conforme mencionado anteriormente, o presente estudo apresentou como objetivo analisar conjunturas referentes à inclusão de discentes com deficiência nas aulas de EF, mediante uma óptica docente no cenário educacional. A respeito do perfil dos sujeitos participantes, foi possível observar a predominância de docentes que lecionam em recintos escolares da rede pública (62,5%), ponderação que diante de toda esfera sociocultural acoplada de um viés econômico, refletirá em vertentes esmiuçadas no decorrer das entrevistas pelos questionamentos que

objetivavam respostas dos professores, aspectos que se interligam ao decorrer do processo inclusivo de AAD nas escolas.

De acordo com as informações obtidas por intermédio da aplicação do instrumento de coleta de dados, notou-se que as dificuldades encontradas nas instituições de ensino público e privado apresentam poucas diferenças em quesitos tanto didático-pedagógicos como sua acessibilidade aos AAD.

No entanto, percebeu-se que os atributos advindos de professores licenciados há mais de dez anos desdobraram-se de um teor mais positivo quanto aos seus pressupostos pedagógicos de ensino, podendo ter a influência do tempo de experiência possibilitar maiores saberes correlacionados a temática em seu cunho prático, e também oportunizar tais docentes pelo menos no aspecto temporal, de perpetuarem ademais vivências em formações continuadas abordando a inclusão de AAD.

Sobre essa nuance, Rodrigues (2003) substanciou a imagem trazida ao professor de EF como profissional caracterizado por ter em sua essência ações mais positivas em suas aulas do que professores de outras matérias, contando que o tempo inserido no mercado de trabalho é um fator muito considerável em sua desenvoltura com metodologias ativo-inclusivas, mediante experiências nas salas de aulas e circunstâncias envolvendo alunos com e sem deficiências.

Nesse âmbito, há congruências em detrimento das respostas demarcadas/descritas, de modo que o baixo quantitativo em participações de cursos e palestras mediante a inclusão de AAD reflete-se negativamente nos conhecimentos e afinidades concernentes à temática, influenciando no labuto docente em sala de aula diante dos alunos, em que se torna mais dificultoso persuadirem de anseios que possam potencializar esses alunos em seu máximo, conhecê-los mais afundo, de maneira que facilite suas assimilações em relação às propostas pedagógicas.

Assim, reflete-se diante à inclusão de AAD, onde Fiorini e Manzini (2016) relataram a importância do professor em construir mecanismos capazes de fomentar esses discentes nos seus âmbitos cognitivos, motores e afetivo-sociais. Nesse sentido, Rocha e Andrade (2022) indicam a relevância por parte do professor de EF em oportunizar aos AAD conteúdos como jogos, brincadeiras, esportes, lutas e ginástica de acordo com os seus limites e possibilidades, criando, assim, novas práticas e movimentos.

Ligados a maiores conhecimentos sobre as deficiências provenientes deles próprios, a fim de que possam ser tomadas melhores decisões acerca das experiências escolares circunstanciadas pelos AAD.

Todavia, para que tais ações educativas sejam dispostas na prática, soa necessária a busca dos professores acoplados de um suporte escolar para a inserção em cursos/palestras voltados a inclusão dos AAD, corroborando anseios citados por Andrade e Damasceno (2019) e Gorgatti e De Rose Junior (2009), onde a formação continuada dos docentes torna-se fundamental para que novos métodos didático-pedagógicos sejam construídos e os discentes potencializados em sua totalidade.

Concernente a essa busca por vertentes que facilitem o processo de inclusão dos AAD pelos professores (e porque não, trabalhadores gerais das instituições escolares), Rodrigues (2003) apontou anseios em que a EF pode perpetuar positivamente em uma educação inclusiva, passando pela possibilidade de tornar mais flexível a transcorrência dos conteúdos, liberdade para adaptações no decorrer das atividades e as próprias características ativas do componente curricular, aspectos corroborados pelo mesmo autor ao citar a presença da EF em planejamentos extra curriculares para pessoas com deficiências em um grau de satisfação elevado.

Dentro do cenário refletido à capacidade e planejamento das aulas, em que os entrevistados transcorreram de nenhuma nuance negativa, Greguol (2018) observou inversamente a destacada presença de docentes com questionamentos perante as dificuldades na construção de anseios educativos capacitados a promover aos discentes as circunstâncias ativas e críticas de aprendizado, visando as segurara os alunos e alunas com deficiência sua inclusão de fato.

Entre um dos atributos mais importantes para o desenvolvimento dos discentes, encontra-se o aspecto motivacional. Nessa perspectiva, os professores tiveram uma boa óptica quanto ao trabalho desenvolvido por eles, de modo que se reflita como essência nas suas abordagens em aulas, com a persuasão de métodos didático-pedagógicos que instiguem essa motivação intrínseca nos alunos, a fim de que suas subjetividades não sejam percalços durante o decorrer das aulas, salientando como primordial as atividades serem aportadas de experiências que possibilitemos discentes com deficiência praticá-las em sua totalidade.

Em contraponto aos resultados encontrados, Greguol e colaboradores (2018) citaram a frágil participação da EF de modo geral em debates voltados a inclusão dos AAD, evidenciando a normalidade em que esses alunos são dispensados de suas aulas e poucas vertentes são buscadas para solucionar tais problemas, a fim de que eles possam ter o seu direito por concreto em participar de qualquer matéria disposta nessa matriz curricular.

Referente a essa dispensa das aulas, Rodrigues (2003) trouxe uma comprovação em que a normatização de dispensa dos AAD escancara reais problemas enfrentados pela EF, em que por inúmeras situações os professores nem são consultados pelo compilado escolar por essas dispensas, e até sentem-se aliviados, pelo fato de não aportarem mecanismos positivos para que esses discentes tenham um qualificado processo de ensino-aprendizagem.

Mediante avaliações equilibradas entre boas - regulares relacionados à abordagem nas aulas diante os AAD, vale ponderarmos um expoente bastante comum e disposto na EF

tradicionalista, trazido por Lopes e Nabeiro (2008), em que ocorre excessivamente a falta de observação do docente de EF quanto aos padrões disfuncionais dos AAD, por sua óptica pedagógica estar completamente focada ao condicionamento físico e o alto rendimento.

Nesse sentido, Fiorini e Manzini (2016) concerniram ao relacionar com a problematização em que a inclusão não deve ser tratada meramente como uma adaptação curricular, mas que por intermédio de metodologias ativa - inclusivas os AAD vivenciem momentos que fortificarão sua construção como cidadãos críticos, acoplados de uma melhor qualidade devida interligados a relações interpessoais precedidas de um saber conviver e harmonizar com subjetividades presentes de cada ser humano.

Já em nuances mais negativas, os professores se posicionaram quanto à infraestrutura escolar, associado à qualidade dos materiais apropriados providos para prática das aulas. Nessa perspectiva, a precária infraestrutura dos recintos escolares dificulta veemente o trabalho do docente de EF, tanto pelo tamanho do espaço propriamente dito, como a própria qualidade do local exposto, evidenciando atributos adversos a experiência dos discentes perante o desenvolver das aulas, além de ser um agente restritivo as metodologias didático-pedagógicas que podem ser transcorridas pelo professor.



Em se tratando de inclusão, torna-se fundamental pensar em ambientes acessíveis. Nesse sentido, os referidos autores complementam com a afirmação de que a acessibilidade é, na maioria das vezes, um ponto frágil do ambiente escolar, pois as escolas invariavelmente se preocupam com essa questão apenas quando os AAD passam a frequentar as suas dependências. No caso específico da EF, essa acessibilidade deve ser alicerçada em três aspectos, a saber, o acesso e os materiais utilizados em aula, a participação nas atividades por parte dos AAD e as dificuldades que são enfrentadas por estes (MAZZARINO *et al.*, 2011).

Concernente a isso, o aluno com deficiência acaba por circunstanciar ainda mais obstáculos mediante sua vivência escolar, onde muitas instituições por essa escassa infraestrutura não possibilitam que o discente se sinta realmente incluso no ambiente da escola, por ter seu acesso dificultado. Logo também, inibindo suas trocas de experiências acopladas de vastos discernimentos.

Dentro da EF, corroborando para tal adendo, a debilidade dos materiais torna-se mais um agente inviabilizador de uma práxis ativa dos alunos com deficiência, de modo que os instrumentos utilizados poderiam ter um aspecto auxiliador mediante o processo de ensino-aprendizagem, a ponto de contribuir para uma vivência dos discentes por um aporte facilitador nas ações corporais, ainda mais por já situarmos como agentes normalizadores nos recintos escolares a falta de apoio de terreno aos professores no disseminar das aulas, tonificando ainda mais a importância de um teor qualitativo referente aos materiais utilizados, fator que nem em detrimento dessa conjuntura, se reflete.

Como corroboração dos anseios supra citados acima, Mazzarino e colaboradores (2011) citaram a acessibilidade escolar como um dos principais fatores para a inclusão, em que grande parte das instituições escolares passa a se preocupar com tais aspectos apenas quando há matrículas de alunos e alunas com deficiência, em que, dentro da EF, esse teor inclusivo dos AAD passam por pressupostos baseados no conhecimento em prol da inclusão relacionada aos alunos e alunas com deficiência, mecanismos de acesso desses discentes e os materiais com suas adaptações para as experiências no decorrer das aulas (MAZZARINO *et al.*, 2011).

Tais persuasões englobam-se diante as avaliações quanto às instalações escolares e suas adequações, ambas situadas desfavoravelmente à inclusão dos

AAD. Essas vertentes negativas concernem-se a democratização do ensino citada por Andrade e Damasceno (2019), em que alicerçadas as políticas educacionais sejam construídos elementos comprometidos a proporcionar processos educativos qualificados a todos os discentes, de modo que a democratização propriamente dita só e concretizará em detrimento de tal adendo.

Exposto pelos mesmos autores, a importância da acessibilidade aos discentes devem ir além apenas do espaço físico e arquitetônico, acoplando o saber, a construção do currículo e as metodologias didático-pedagógicas. Nas dissoluções discursivas relativas à dinâmica escolar e um panorama viável de inclusão dos discentes perante aulas de EF, os professores partiram por vertentes entrelaçada sem atributos já supracitados, amplamente discutido as qualidades/adaptações dispostas dos materiais para a exploração das aulas, coligado a infraestruturas que não permitem uma total acessibilidade dos AAD, dificultando suas práxis e as relações interpessoais no ambiente escolar.

Outra congruência se dá embasada em um trabalho conjunto quanto o labuto docente e o corpo pedagógico da escola, a fim de que mais informações sejam precedidas em detrimento das circunstâncias transpassadas pelos discentes, e que tal aspecto dialógico contribua para que melhor se conheça o aluno e assim estimule-o em seu máximo.

Dentro desse quesito, ainda pontuou-se as capacitações profissionais a fim de que sejam atribuídos conhecimentos críticos para atuações diante turmas providas de AAD, tendo por ciência que o trabalho ali persuadido reflete em todos discentes. Sobre isso, Santos e colaboradores (2022) observaram que em diversas ocasiões os professores enfrentam a falta de capacitação para lidarem com algumas deficiências, ocasionando, assim, a ausência das aulas por parte dos AAD.

À vista de todas as problematizações decorridas, Andrade e Damasceno (2019) salientam a importância em torno de todo o processo inclusivo de alunos e alunas com deficiência, a fim de que o acesso desses discentes vá além da simbólica confirmação de matrículas, mas que se concretizem anseios teórico-práticos para que os AAD sejam potencializados em seu máximo.

## CONCLUSÃO

O estudo aponta que as dificuldades encontradas para uma educação inclusiva qualificada se mostram presentes com frequência no âmbito escolar. Observou-se que as barreiras encontradas quando as aulas são ministradas pelos professores de EF passam pela precária acessibilidade principalmente aos alunos com deficiência em detrimento de sua experiência prática, tornando-se mais dificultoso ao processo inclusivo junto a não fomentação dessa temática tanto na formação inicial nos cursos de licenciatura como a busca por conhecimento continuado após a inserção dos professores no mercado de trabalho.

Tais aspectos que poderiam ter como auxiliador o corpo pedagógico escolar para que os docentes tivessem maior possibilidade de acesso a cursos/palestras voltados para uma educação inclusiva, algo que não se reflete concretamente e que traria uma afinidade e riqueza maior para os conteúdos trabalhados, de modo que se faz primordial o ato de incentivar a edificação de espaços voltados para práticas emancipatórias e livres de ações reprodutoras.

Ademais, situamo-nos em dificuldades em todo esse processo mesmo com homologações de leis vigentes em nossa Constituição, à medida que suas descrições dentro de um viés inclusivo para os AAD não se perpetuam no campo prático, evidenciando meandros bem profundos diante a problematização exposta, e que se corroboram pelos preconceitos/segregações enraizados em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência e tantas outras minorias numa óptica sociocultural, de modo que tais persuasões se refletem nos âmbitos educacionais, que ainda apresentam inúmeras dificuldades na construção de um ambiente libertador e inclusivo a todos.

Pontuamos também sobre o ambiente escolar apresentado, onde majoritariamente não apresentam um espaço com condições ideais para o desenvolvimento dos docentes durante as atividades.

Por outra perspectiva, dentre fatores negativos, destacam-se outros itens com impressões positivas. O incentivo dos professores para os AAD, mesmo com as dificuldades apontadas, faz com que haja um interesse em estar presente e praticar as aulas durante o processo letivo, assim, contribuindo para seu desenvolvimento.

Ressalta-se como a convivência com os colegas com deficiência pode agregar no desenvolvimento dos alunos sem deficiência, tanto na formação escolar, mas também para serem inseridos com outra mentalidade na sociedade, diferenciando do padrão excludente. Essa relação traz pontos extremamente positivos, com incentivo para que os AAD se sintam partes da sociedade assim como os outros alunos ajudem nesta prática inclusiva.

Após a conclusão do estudo, considera-se a importância que a EF deve sempre estar comprometida com a atenção a todos os alunos e alunas, e não somente aos notoriamente mais talentosos e possuidores de habilidades necessárias para a prática de todas as atividades propostas.

Nessa esfera, recomenda-se que os docentes reflitam sobre os mecanismos didático-pedagógicos capazes de estimularem todos os alunos independentemente de suas subjetividades, em que os vastos conteúdos providos da EF sejam permeados por uma cultura corporal de movimento em sua totalidade, contextualizando com as relações socioculturais adjacentes de nosso corpo social. A partir desse compromisso, consolida-se o seu papel na construção de uma sociedade justa, igualitária e formadora de cidadãos emancipatórios.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. F.; DAMASCENO, A. R. Pensando a inclusão que temos para tecer a inclusão que queremos: refletindo sobre a reorientação político pedagógica do PME de Itaguaí/RJ. **Revista Educação Especial**, Santa Maria– RS, v.32, p.1-16, 2019.

BRASIL. **Constituição, 1988**. Constituição Federal. São Paulo: Lex, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei no.8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [Lei na Internet]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 09 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, Atos do Poder Legislativo, Brasília, jul. 2015. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 08 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional**. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília, DF, 2015. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 08 out. 2022.

CIDADE, R. E. A; FREITAS, P. S. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

FERNANDES, M. M. *et al.* Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru-SP, v.25, n.2, p.219-232, abr./jun., 2019.

FIORINI, M. L.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru-SP, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar.,2016.

GORGATTI, M. G.; DE ROSE JUNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abr./jun., 2009.

GREGUOL, M. *et al.* Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru-SP, v. 24, n.1, p.33-44, jan./mar., 2018.

LOPES, A. C.; NABEIRO, M. Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 494-504, out/dez. 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília-DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MAZZARINO, J. M. *et al.* Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.1, p. 87-102, jan./mar. 2011.

NABEIRO, M. **O colega tutor nas aulas de educação física**. “Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria – RS, v. 25, n.42, p. 115-126, jan./abr., 2012.

ROCHA, J. J. G.; ANDRADE, J. A.M. A inclusão de alunos com deficiência física nas aulas de Educação Física. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, Montes Claros-MG, v. 5, n. 6, ago. 2022.

RODRIGUES, D.A. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Journal of Physical Education**, Maringá – PR, v. 14, n.1, p. 67-73, 2003.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, L.L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.12, n.2, p.317-333, maio/ago.2017.

SANTOS, N. B. *et al.* A inclusão de alunos com deficiência na educação física. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, Montes Claros-MG, v.13, n.19, p. 110 -119, jan./ jun., 2022.

SASSAKI, O. M. S; SILVA, E. S. Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente? **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 86-112, 2018.

