



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CENÁRIO DA  
LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

**LUIZA MARTINS BARBOSA  
YASMIN HELENA CORREIA DE ARAÚJO**

**OURO PRETO  
Agosto 2025**

**LUIZA MARTINS BARBOSA  
YASMIN HELENA CORREIA DE ARAÚJO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CENÁRIO DA  
LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de graduação.

**Orientador:** Prof. Dr. André Henrique C. Capi

**OURO PRETO  
2025**

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A663e Araujo, Yasmin Helena Correia de.  
Educação física escolar e educação inclusiva [manuscrito]: cenário da legislação, formação e atuação docente. / Yasmin Helena Correia de Araujo. Luiza Martins Barbosa. - 2025.  
45 f.: . + Quadros.

Orientador: Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi.  
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Escola de Educação Física. Graduação em Educação Física .

1. Educação física escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Legislação. 4. Formação docente. I. Barbosa, Luiza Martins. II. Capi, André Henrique Chabaribery. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 796:37

Bibliotecário(a) Responsável: Angela Maria Raimundo - SIAPE: 1.644.803



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
ESCOLA DE EDUCACAO FISICA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Luiza Martins Barbosa e Yasmin Helena Correia de Araújo**

**Educação física escolar e educação inclusiva: cenário da legislação, formação e atuação docente**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de graduação

Aprovada em 15 de agosto de 2025

### Membros da banca

Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi - Orientador(a) (Universidade Federal de Ouro Preto)

Prof. Dr. Paulo Ernesto Antonelli (Universidade Federal de Ouro Preto)

Prof. Dr. Emerson Cruz de Oliveira (Universidade Federal de Ouro Preto)

Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 25/08/2025



Documento assinado eletronicamente por **Andre Henrique Chabaribery Capi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/08/2025, às 18:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0966422** e o código CRC **F41E3D67**.

## RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu em investigar os aspectos legais e a produção acadêmica sobre a educação inclusiva na educação física escolar com ênfase na formação e na atuação docente. A investigação é de natureza qualitativa e caráter exploratório, combinando pesquisa bibliográfica e documental. Utilizamos o procedimento da análise textual, temática e interpretativa para a seleção da produção acadêmica sobre o assunto. Identificamos avanços no arcabouço de leis e diretrizes que asseguram o direito à educação às pessoas com deficiência. Em relação à produção de estudos acadêmicos sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação física escolar, mapeamos oito trabalhos discutindo a formação e a atuação do professor de educação física alinhados a qualificação da prática pedagógica. Os estudos apontam possibilidades reais para a garantia da participação dos alunos com deficiência nas aulas de educação física, por meio da utilização de estratégias inclusivas, adaptação de materiais e regras na perspectiva da prática reflexiva. Também identificamos estudos indicando a necessidade de investimento na qualificação da formação inicial dos cursos de licenciatura em Educação Física, por meio do oferecimento de conteúdos, situações didáticas, discussão sobre as diferentes deficiências presentes nas escolas e orientações específicas sobre a prática pedagógica para subsidiar a participação dos estudantes nos estágios docentes obrigatórios. Especificamente para as redes de ensino e as unidades escolares, a indicação é a tematização da educação inclusiva nas suas propostas de formação continuada. Em suma entendemos que esse conjunto de ações é um caminho profícuo para transformar e potencializar a educação física escolar como um espaço acessível, equitativo, inclusivo e de respeito à diversidade para que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham oportunidades reais de aprender, participar e se desenvolver com dignidade.

**Palavras-chave:** Educação física escolar, educação inclusiva, legislação, formação e atuação docente.

## ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the legal aspects and academic production concerning inclusive education in school physical education, with an emphasis on teacher training and professional practice. The research adopts a qualitative and exploratory approach, combining bibliographic and documentary methods. We employed textual, thematic, and interpretative analysis to select relevant academic works on the subject. The study identified advancements in the legal framework and guidelines that safeguard the right to education for people with disabilities. Regarding the academic literature on the inclusion of students with disabilities in school physical education, we mapped eight studies addressing the training and professional performance of physical education teachers, aligned with the enhancement of pedagogical practices. These studies highlight concrete possibilities for ensuring the participation of students with disabilities in physical education classes through inclusive strategies, adaptation of materials and rules, all within a reflective practice perspective.

We also identified research emphasizing the need to improve the quality of initial teacher education in Physical Education degree programs by offering content, teaching situations, discussions on the various disabilities present in schools, and specific guidance on pedagogical practices to support student participation in mandatory teaching internships. For school systems and individual institutions, the recommendation is to incorporate inclusive education themes into their continuing professional development programs. In summary, we argue that this set of actions offers a promising pathway to transform and enhance school physical education as an accessible, equitable, inclusive space that respects diversity, ensuring that all students, regardless of disability, have real opportunities to learn, participate, and develop with dignity.

**Keywords:** School physical education, inclusive education, legal framework, teacher education and professional practice

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento bibliográfico temático inicial.....	14
Quadro 2 - Legislação sobre a educação física e a educação inclusiva no período de 1861 à 1988.....	18
Quadro 3 - Leis, diretrizes e documentos orientadores sobre a educação inclusiva no período de 1990 à 1999. ....	23
Quadro 4 - Leis, diretrizes e programa para garantir educação inclusiva nos sistemas de ensino no período de 2001 à 2018. ....	26
Quadro 5 - Cenário dos estudos sobre formação e atuação profissional dos professores de educação física na educação inclusiva das pessoas com deficiência na escola.....	32

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Educação Física
FUNDEB	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
REI	Regular Education Initiative (Iniciativa de Educação Regular)
SEE	Secretaria de Educação Especial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2METODOLOGIA .....</b>	<b>13</b>
<b>3EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS .....</b>	<b>16</b>
<b>4EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>32</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>39</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino/aprendizagem e os conteúdos da educação física abordados na escola passaram por modificações ao longo do tempo em decorrência das transformações sociais, culturais e econômicas na sociedade moderna, o que impactou na produção do conhecimento na área da educação e no surgimento de diferentes teorias pedagógicas. Essas modificações foram impulsionadas por marcos legais e discussões acadêmicas que mudaram sua concepção.

O estudo de Soares (1996) destaca que a educação física escolar, como conteúdo de ensino, tem suas raízes na Europa. Entre o final do século XIX e início do XX, a Ginástica, primeiro nome para a denominação do que hoje chamamos de Educação Física, estabeleceu o movimento ginástico europeu que apresentava como conteúdo das aulas marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e dança.

A partir de 1940 até a década de 1970 ocorre o movimento esportivo, período tecnicista em que predomina como conteúdo das aulas o treino esportivo e o jogo esportivo.

A relação da Educação Física com a Psicomotricidade teve origem em 1970, momento que o objetivo das aulas passou a ser a educação integral para qualificar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social por meio de atividades motoras (NEIRA, 2022). Para Mattos e Neira (2007) a educação psicomotora na aula de educação física escolar instrumentalizou o lúdico ao se apropriar dos jogos e brincadeiras para fins exclusivamente de melhorar a coordenação motora, lateralidade, acuidade visual, respeito ao colega, trabalho em equipe.

Darido (1999) acrescenta outros movimentos que influenciaram a educação física escolar, classificando-os como abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, dos jogos cooperativos, saúde renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais.

O movimento desenvolvimentista, também alinhado à teoria da psicologia, é gestado na década de 1970. Segundo Neira (2022) esse currículo estabelece o movimento como objeto de ensino, visto que o conteúdo das aulas está atrelado às fases do crescimento e desenvolvimento das crianças e preocupado sobretudo com a aprendizagem motora.

No início dos anos 1990 ocorreu a aproximação da Educação Física com as teorias críticas a fim de buscar alinhamento com situações e processos formativos marcados pelo paradigma psicobiológico que valorizava os corpos mais aptos fisicamente e habilidosos.

Na primeira década dos anos 2000 emerge o currículo cultural também denominado de Educação Física Cultural. Neira (2022) enfatiza que desde a sua emergência a teoria sobre esse

currículo vem sendo gestado, criado e recriado em diálogo com a realidade mediante as experiências nas escolas e as pesquisas sobre elas ou com elas. Portanto:

O currículo cultural está em plena sintonia com as sociedades ocidentais contemporâneas – globalizadas, multiculturais, democráticas e profundamente desiguais – ao tematizar as práticas corporais elaboradas e reelaboradas pelos grupos sociais sem hierarquizá-las, contribui para fazer circular a cultura corporal concebida como produção discursiva verbal e não verbal ao seu respeito e das pessoas que delas participam (NEIRA, 2022, p. 48).

A expectativa de alguns desses movimentos na Educação Física, mais especificamente, aqueles ligados à teoria crítica (crítico-superadora e crítico emancipatória) e pós-crítica (educação física cultural), buscava referenciais teóricos e encaminhamentos didáticos para subsidiar a prática pedagógica na escola que superasse o ensino de aspectos convencionais e técnicos ligados ao ensino de gestos motores e esportivos pautados por princípios psicobiológicos.

Nesse contexto, ao mesmo tempo, em que surgem propostas pedagógicas que buscam ressignificar a atuação da Educação Física escolar por meio de abordagens críticas e pós-críticas, é importante compreender como o reconhecimento legal dessa área como prática educativa obrigatória também foi se consolidando ao longo do tempo. A menção da Educação Física na Constituição Federal de 1937 marca um passo inicial na sua institucionalização, ainda que sem a formalização como disciplina curricular, evidenciando a coexistência de avanços legais e movimentos teóricos que, juntos, contribuíram para a construção do lugar da Educação Física na escola.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº4.024/1961, estruturava a educação escolar em dois níveis: o primário e o ginásio, ambos com duração de quatro anos. Para a Educação Física, o Art. 22 determina que essa prática seria obrigatória para os alunos do curso primário e médio, até completarem 18 anos (MOMMAD, 2020).

Em 1961 a Educação física tornou-se obrigatória nas escolas, porém só em 1971 que passou a ser um componente curricular obrigatório em todos os anos desde o primário até o ensino médio para todos os alunos. (BRASIL,1961).

A partir desses avanços legais, voltados à consolidação da Educação Física no currículo escolar, torna-se essencial considerar também os princípios que orientam a inclusão educacional. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representou um marco na defesa da educação inclusiva. O documento propõe que o sistema educacional seja reorganizado

para atender a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Com isso, reforça-se o compromisso das instituições escolares, incluindo a área da Educação Física, com práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a equidade, conforme destacado em seu artigo 3º, inciso IV:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (UNESCO, 1994).

Logo depois ganhou mais destaque quando foi realizada em 1996 a primeira “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, ela foi se aperfeiçoando até que em 2003 o Ministério da Educação criou o Programa de Educação Inclusiva.

Desde então a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar é um tema que ganha cada vez mais relevância, especialmente no contexto da educação física, pela qual realiza um papel importante no desenvolvimento dos alunos, promovendo não apenas a saúde física, mas também o bem-estar emocional, a socialização e o respeito à diversidade. Contudo, a prática pedagógica de professores de Educação Física no ensino fundamental em relação à inclusão de alunos com deficiência é um campo que demanda atenção e constantes análises, sendo fundamental entender como esses profissionais estão atuando para lidar com a inclusão em suas turmas.

A escolha do tema se justifica pela crescente demanda de alunos com deficiências na educação básica. Nos últimos anos, os avanços que estão acontecendo nas escolas e na metodologia de ensino para a inclusão desses alunos têm crescido bastante, porém é notório como ainda há uma discrepância na inclusão desses alunos nas aulas de educação física.

Em todas as etapas da vida escolar, a educação física pode contribuir com a formação integral dos estudantes considerando os seus aspectos físico, emocional, social e cultural. A discussão da educação física escolar e a inclusão das pessoas com deficiência é relevante porque a prática pedagógica de professores de educação física que atuam no âmbito escolar ainda está centrada no processo de ensino e aprendizagem das habilidades técnicas e o ‘rola bola’ (DARIDO, 2012; BRACHT, 2011). A atuação dos professores e professoras centradas nessa proposta de intervenção limita o acesso dos alunos aos saberes da educação física que garanta “o direito de vivenciar e conhecer as práticas da cultura corporal, o que inclui os menos

habilidosos, as meninas os gordinhos, os asmáticos, os deficientes, etc” (DARIDO, 2012, p. 25).

O estudo de Bracht (2011) destaca que o desafio do movimento renovador da educação física escolar<sup>1</sup>, que surgiu a partir da década de 1980 como crítica a concepção tradicional de Educação Física (EF), buscava para a prática pedagógica na EF escolar a vivência de:

novos tempos e que a EF se afirmasse no currículo escolar como uma disciplina responsável pela transmissão de uma importante parcela da cultura humana E, ainda, que ela saísse da condição de mera atividade destinada a apenas divertir os alunos ou, então, desenvolver neles a aptidão física e as habilidades esportivas (a monocultura do esporte), e passasse a introduzir os alunos no mundo da Cultura Corporal de Movimento, de maneira que os mesmos adquirissem não só o saber fazer corporal (apropriando-se das diferentes práticas ou técnicas corporais), mas, também, que fossem capazes de situar criticamente essas práticas nas suas vidas e na sociedade em que vivem, tornando-se assim construtores, ao invés de meros consumidores dessa cultura (BRACHT, 2011, p. 14).

A inclusão de alunos com deficiência na educação física escolar representa um desafio e uma oportunidade de crescimento para todos os envolvidos: alunos, professores, instituições e a sociedade como um todo. A prática da cultura corporal de movimento é essencial para o bem-estar e desenvolvimento de qualquer indivíduo, e isso não é diferente para pessoas com deficiência. No entanto, para que esses alunos possam participar plenamente das aulas de educação física, é necessário que o ambiente escolar seja adaptado e que os professores estejam preparados para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Os professores de educação física desempenham um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva. Eles precisam desenvolver estratégias pedagógicas que permitam a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, os professores ajudam na formação de pessoas.

Ainda há muitos obstáculos para incluir as pessoas com deficiência na educação física escolar. É necessário a qualificação da prática pedagógica do professor para atuar com a educação inclusiva a fim de propiciar às pessoas com deficiência a experimentação e a vivência das práticas corporais da cultura corporal.

O contexto da nossa trajetória e a busca por ampliação de saberes sobre o papel da educação física escolar são situações que nos inspiraram a investigar a produção do

---

<sup>1</sup> Durante os anos 1980, no contexto de uma ampla movimentação social e política da sociedade brasileira em prol da sua democratização, constituiu-se também no âmbito da comunidade da Educação Física brasileira um movimento, posteriormente denominado de movimento renovador, que na sua vertente progressista fez uma forte crítica à função atribuída até então à Educação Física no currículo escolar. Decorre dessa crítica uma mudança radical do entendimento do conteúdo da Educação Física (BRACHT, 2011, p. 14).

conhecimento acerca da formação e atuação do professor de educação física para uma educação inclusiva de pessoas com deficiências no âmbito escolar.

Para encontrar elementos que possam orientar o processo de investigação buscamos respostas aos questionamentos centrais que orientam a elucidação dos objetivos do estudo, a saber: O que diz a legislação sobre a educação inclusiva? Há estudos sobre essas temáticas? A produção do conhecimento na educação física escolar dialoga com os princípios da educação inclusiva? Quais são as temáticas retratadas por esses estudos?

No sentido de contribuir com a compreensão dessas inquietações, o objetivo geral do trabalho consiste em investigar os aspectos legais e a produção acadêmica sobre a educação inclusiva na educação física escolar. Os objetivos específicos visam: a) Mapear os aspectos legais e os temas abordados na produção bibliográfica sobre a educação inclusiva nas aulas de educação física b) Identificar estudos sobre formação e atuação dos professores de educação física alinhadas a prática pedagógica da educação inclusiva.

## 2 METODOLOGIA

A investigação é de natureza qualitativa, caracterizada como estudo exploratório, porque busca aumentar a experiência em relação ao problema a ser investigado (TRIVINÕS, 2012). A obtenção dos dados ocorreu combinando pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 1991). A primeira por meio do levantamento bibliográfico para consultar dados em fontes bibliográficas de materiais já elaborados como, por exemplo, livros, artigos científicos, dissertações e teses. Para Severino (2002) a consulta a esse tipo de fonte permite o acesso a um conjunto de informações e dados disponíveis, sobre o tema a ser estudado, decorrentes de pesquisas anteriores.

A pesquisa documental, segundo Gil (1991), possui semelhança à pesquisa bibliográfica, apresentando a como única diferença a natureza das fontes. Para o autor, os materiais consultados nesse procedimento de pesquisa são as fontes que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Lüdke e André (1986) classificam como documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação, leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos e arquivos escolares.

O procedimento de consulta do levantamento bibliográfico ocorreu no sistema de biblioteca da UFOP, banco de dados da CAPES<sup>2</sup>, *Google* acadêmico e na biblioteca virtual *Scielo*<sup>3</sup>. A seleção das fontes seguiu os seguintes critérios e etapas: a) período de publicação a partir de 1998, porque é o ano de publicação do primeiro documento orientador, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>4</sup>, apresentando o princípio da inclusão na educação física; b) publicação classificada como A, B ou C pelo Qualis Capes no quadriênio 2017-2020<sup>5</sup>; c) utilização da combinação dos descritores (educação física escolar, ensino fundamental, pessoas

---

<sup>2</sup>O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um acervo científico virtual, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais de instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/carta-de-servicos/PortalPeridicos.pdf> Acessado em: 03 set. 2024

<sup>3</sup>*Scielo* é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Ela organiza e publica textos completos de revistas na Internet / Web, assim como produz e publica indicadores do seu uso e impacto. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5kFFQ4Mf47K4fNCbBhws8ZS/?lang=pt> Acessado em: 03 set. 2024

<sup>4</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área de Educação Física escolar trazem como contribuição para a reflexão e discussão da prática pedagógica, três aspectos fundamentais, expostos a seguir. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf> Acessado em: 03/09/2024

<sup>5</sup> Qualis é o aplicativo que permite a classificação e consulta ao Qualis das áreas, bem como a divulgação dos critérios utilizados para classificação de periódicos. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acessado em: 03 set. 2024

com deficiência, educação inclusiva e prática pedagógica do professor de educação física) para a busca temática nos bancos de dados.

Após esse procedimento inicial de levantamento bibliográfico, analisamos o material por meio da leitura do título e resumo dos textos para identificar a relação do seu conteúdo com nosso objeto de investigação.

Um primeiro levantamento bibliográfico utilizando os descritores em diversos bancos de dados teve o propósito de mapear as produções que apresentavam no seu título e resumo possíveis aproximações com o objeto de estudo. Esse procedimento possibilitou o acesso a dezesseis referências, conforme destacamos no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Mapeamento bibliográfico temático inicial.**

<b>Título do estudo</b>	<b>Publicações</b>	<b>Ano</b>
Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão.	Artigo	2004
A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI	Artigo	2005
A formação do professor de educação física na atuação profissional e inclusiva.	Artigo	2007
Perspectivas docentes sobre formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos.	Artigo	2010
Educação inclusiva: Dificuldades da atuação do professor e contribuições da psicologia	Artigo	2012
Investigação sobre a atuação dos professores de educação física mediante a inclusão de portadores de necessidades especiais.	Artigo	2014
Formação inicial de professores de educação física com foco na inclusão: uma revisão de literatura	Artigo	2016
Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência	Artigo	2016
Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar	Artigo	2016
Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares	Artigo	2018
As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática.	Artigo	2018
Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador	Artigo	2022
Deficiências e Educação Física: o contexto escolar em foco	Artigo	2022
Inclusão escolar e a educação inclusiva dentre o ensino regular e a formação inicial docente para a atuação neste contexto	Artigo	2023
Ações colaborativas entre atendimento educacional especializado e educação física: Possibilidades para inclusão escolar	Dissertação	2023
Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na educação física escolar: uma revisão sistemática	Artigo	2024

Fonte: Elaborada pelas autoras após consulta nos bancos de dados.

Para selecionar o material bibliográfico alinhado ao objeto deste estudo, realizamos a delimitação da unidade de leitura do material selecionado, no quadro 1, por meio das análises textual, temática e interpretativa (SEVERINO, 2002).

A análise textual consiste em um processo de examinar e interpretar textos para identificar padrões, temas, significados ou estruturas. Ela pode ser aplicada em diferentes áreas, como literatura, linguística, comunicação e pesquisa acadêmica. Análise temática procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem. Praticamente, trata-se de fazer ao texto uma série de perguntas cujas respostas fornecem o conteúdo da mensagem. É um processo ativo de refletividade em que a experiência subjetiva do pesquisador está no centro da compreensão dos dados.

O papel da análise interpretativa consiste em interpretar o texto em sentido restrito para tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas. Essa análise possibilita a superação da estrita mensagem do texto, porque ocorre a leitura nas entrelinhas, forçando um diálogo entre o leitor e o autor. Para Severino (2002) nessa análise é possível explorar toda a fecundidade das ideias expostas, comparando com outras.

O levantamento documental aconteceu por meio da consulta de documentos como leis, diretrizes e documentos orientadores sobre educação inclusiva no Brasil. A consulta às leis permitiu conhecermos o arcabouço legal que viabilizou a regulamentação da educação inclusiva no país. O acesso às diretrizes e documentos orientadores permitiu entender os procedimentos concretos para a aplicação das normas estabelecidas no sentido de assegurar a aplicação da legislação. Para a seleção das leis e documentos orientadores que versa sobre a educação inclusiva utilizamos como critérios a autenticidade, a credibilidade, a representatividade e a significação (FLICK, 2009).

As informações obtidas nesse conjunto de documentos permitiram o entendimento do processo de implementação do direito ao acesso à educação e a inserção da educação inclusiva como direito de todos os estudantes, relacionando a dimensão temporal à compreensão social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na continuidade do trabalho apresentamos, na seção 3, a trajetória temporal da educação inclusiva alinhada às mudanças da educação física escolar no Brasil, à luz e em diálogo com os saberes acessados no levantamento documental e bibliográfico.

### 3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS

A história das mudanças na área da educação física escolar no Brasil teve início em 1851, por meio da reforma Couto Ferraz<sup>6</sup> inserindo a ginástica como atividade obrigatória nas escolas no município da Corte. De modo geral, houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual (JÚNIOR, 2011). Em 1880, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 - Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública - defendendo a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores desse componente curricular aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua ideia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (LIMA, 2015). Essas primeiras mudanças na trajetória da educação física escolar ocorreram com o propósito de possibilitar o acesso dos estudantes à prática da ginástica, prática corporal predominante naquele momento histórico.

No início do século XX, a Educação Física, ainda chamada de ginástica, passou a ser incluída nos currículos escolares dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Nesse período, a educação brasileira estava fortemente influenciada pelo movimento escolanovista, que valorizava o papel da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. Esse cenário abriu espaço para que, na III Conferência Nacional de Educação, realizada em 1929, profissionais da área discutissem métodos, práticas e os principais desafios relacionados ao ensino da Educação Física (LIMA, 2015).

É a partir desse período que a educação física passa a assumir um caráter higiênico, utilizando a ginástica como principal estratégia. O Estado começou a promover ações pedagógicas com o objetivo de moldar corpos que representassem os ideais da classe dominante, considerados os superiores daquela época (JÚNIOR, 2011). O pensamento higienista, que passou a dominar a Educação Física, valorizava os hábitos de higiene e saúde, buscando, por meio dos exercícios físicos, desenvolver tanto o corpo quanto a moral dos indivíduos (PEREIRA, 2006).

Posterior a esse movimento, surgiu o chamado militarismo, cujos objetivos na escola era a formação de indivíduos capazes de suportar o combate e a luta para atuar na guerra. O que

---

<sup>6</sup>Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818) foi um político e administrador brasileiro que, em 1851, implementou a Reforma Couto Ferraz, que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas da cidade do Rio de Janeiro.

aconteceu a partir daí foi uma busca por indivíduos fisicamente “perfeitos”, onde os incapacitados eram excluídos da prática. Tudo sob a ótica de contribuir para a maximização da força e o poderio da população (JÚNIOR, 2011).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, ganha força a chamada Escola Nova, um movimento pedagógico que teve origem na Europa e nos Estados Unidos entre os séculos XIX e XX. Essa proposta surge a partir de uma nova forma de enxergar a infância: as crianças deixam de ser vistas como “adultos em miniatura” e passam a ser reconhecidas como sujeitos que merecem atenção especial, com suas próprias necessidades e formas de aprender. A partir dessa nova perspectiva, defendia-se que a escola precisava mudar profundamente sua forma de atuar. Ao invés de reprimir ou excluir, o espaço escolar deveria valorizar a infância, respeitando as particularidades de cada aluno, incentivando sua curiosidade natural e abrindo espaço para a experimentação e o aprendizado ativo (OLIVEIRA, 2017).

A obrigatoriedade da Educação Física na escola é destacada nas Constituições de 1934, 1937 e 1946. Nesse período, a Educação Física não era reconhecida como uma disciplina escolar, pois o governo queria jovens saudáveis e disciplinados, tanto para trabalhar quanto para servir no exército. Para Mommad (2020) a Educação Física surge como uma prática obrigatória para os alunos, mas sem o foco educacional. Castellani Filho (2004) destaca que o objetivo principal era formar cidadãos fortes e obedientes, já que o Brasil estava começando a se industrializar, portanto, a preocupação consistia em formar pessoas saudáveis para atender a demanda do mercado de trabalho.

A obrigatoriedade da Educação Física nos documentos legais permanece no período pós-guerra, como verificado na LDB/1961 e no decreto 69.450/1971, ainda na perspectiva higienista alinhada aos aspectos que visavam a formação para a disciplina, civismo, desenvolvimento físico e preparo para o trabalho.

Até esse momento histórico ainda não se verifica legislação versando sobre aspectos da educação inclusiva, situação que vai ocorrer somente na Constituição de 1988. Esse cenário é retratado no quadro abaixo.

**Quadro 2 - Legislação sobre a educação física e a educação inclusiva no período de 1861 à 1988.**

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Indicação</b>
Lei n.º 4.024 (Primeira LDB)	1961	Art. 22 Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.
Decreto-Lei n.º 69.450	1971	Estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Física para todos os níveis escolares, com foco em atividades recreativas no primário e esportivas/competitivas no ensino médio.
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Art. 208 n.º III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras considerando os dados observados no levantamento documental.

Em 1961 surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que a prática da Educação Física fosse obrigatória nos cursos primário e médio até os 18 anos (BRASIL, 1961). Mas a justificativa para isso não era exatamente pedagógica, pois segundo Castellani Filho (1998), a ideia era que, ao completar 18 anos, os jovens estivessem prontos para entrar no mercado de trabalho, então a prática da Educação Física ajudaria a deixá-los mais saudáveis e produtivos. Foi também nessa época que começaram a tentar inserir o esporte na Educação Física, em que os métodos de ensino passaram a incluir competições e atividades esportivas, mas ainda sem muita preocupação com a inclusão de todos os alunos.

Durante a ditadura militar, no ano de 1966, segundo Mommad (2020), a Educação Física foi usada como uma ferramenta de controle social, em que o governo usava o esporte para disciplinar e afastar os estudantes de qualquer envolvimento com política. O Decreto-Lei nº 58.130/1966 reforçou a obrigatoriedade da disciplina, e a LDB de 1971 manteve essa ideia, tornando a Educação Física uma prática obrigatória e fundamental (BRASIL, 1966; BRASIL, 1971). Nesse período, o governo militar queria jovens fisicamente preparados para trabalhar e também para o exército (MOMMAD, 2020).

No ano de 1971, a Lei n.º 5.692 foi criada seguindo a linha de pensamento do governo militar da época. Essa lei tratava a Educação Física como uma atividade prática, voltada principalmente para o desempenho físico dos estudantes. Durante o período da ditadura, os

militares viam a disciplina como uma maneira de reforçar o nacionalismo e manter os jovens disciplinados, ao mesmo tempo, em que buscavam afastá-los de movimentos políticos contrários ao regime. Além disso, o Brasil vivia o chamado "milagre econômico", e o governo também passou a investir na Educação Física para preparar trabalhadores mais saudáveis e produtivos, que ajudariam a sustentar o crescimento econômico do país. Dessa forma, o foco deixava de ser o aprendizado pedagógico e se concentrava na formação física e biológica dos alunos, deixando em segundo plano aspectos educativos mais amplos (MOMMAD, 2020).

No mesmo ano, foi criado o Decreto-Lei n.º 69.450/1971, que trouxe como novidade a obrigatoriedade da Educação Física para todos os níveis escolares, desde o ensino primário até o médio. Este documento também estabeleceu que o foco da disciplina no ensino primário seria as atividades recreativas com o propósito de promover hábitos saudáveis, coordenação motora e o senso de comunidade (MARTINS, 2012). A ideia era que a Educação Física contribuísse para a formação integral das crianças, incluindo aspectos físicos e sociais (BRASIL, 1971). Já no ensino médio o objetivo passou a ter um caráter mais esportivo e competitivo, com atividades que ajudassem no desenvolvimento físico, moral e psíquico dos estudantes. Além disso, o decreto estabelecia que, a partir da quinta série, os alunos deveriam começar a ter iniciação esportiva, ou seja, um contato mais direto com esportes organizados (BRASIL, 1971).

Nesse momento da história, a Educação Física seguia um “modelo piramidal”, que tinha como objetivo, melhorar a condição física da população urbana e, ao mesmo tempo, encontrar talentos esportivos que pudessem competir dentro e fora do país. Isso fez com que o esporte se tornasse algo mais elitizado, selecionando apenas aqueles que tinham aptidão para representar o Brasil (MOMMAD, 2020).

Em meados de 1980, no contexto de reformas educacionais para tornar a escola mais democrática e inclusiva, a Educação Física busca alinhar suas práticas pedagógicas a ludicidade, a cooperação, a integração da cultura corporal e popular (FERREIRA, 2013). É nesse período que surgiu um conjunto de produções e debates na área da Educação Física denominado de Movimento Renovador da Educação Física (MREF) (CAPARROZ, 1997). Esse movimento apareceu no Brasil como uma forma de questionar o modelo tradicional da Educação Física nas escolas voltado para a aptidão física e para o esporte competitivo. Esse movimento trouxe uma mudança importante na forma de pensar e ensinar a disciplina.

A principal ideia do MREF foi romper com a visão de que a Educação Física servia apenas para trabalhar o corpo de forma natural ou biológica. Para Carvalho et al. (2017) essa perspectiva ancorada na lógica de padronização dos corpos e funções voltada ao alto

rendimento, seletiva e excludente, limitava a participação de pessoas com características físicas e funcionais que divergiam dos padrões desejados, entre elas, as pessoas com deficiência.

O movimento se ancorou nas teorias críticas da educação, que estavam ganhando força na época, com o propósito de discutir a Educação Física como uma prática social, cultural e histórica (MACHADO; BRACHT, 2016). Segundo Furtado e Borges (2020) esta renovação visava resgatar o caráter educativo da Educação Física, entendendo-a não apenas como instrumento para o desenvolvimento da aptidão física, mas como campo de produção de conhecimento e formação cidadã.

Com a redemocratização do Brasil, a partir de 1985, a Educação Física passou por uma profunda reestruturação conceitual. Esse processo foi marcado por intensos questionamentos ao modelo tradicional, até então hegemônico, fundamentado na aptidão física, em práticas de orientação militarista e na lógica esportiva voltada para o alto rendimento. A proposta dessa reestruturação consistiu, sobretudo, na “desnaturalização” da Educação Física, ou seja, na compreensão de que essa área é uma construção cultural e histórica, e não uma determinação biológica ou natural. Tal perspectiva possibilitou a inserção da Educação Física nos debates críticos da educação de forma mais ampla, especialmente a partir dos referenciais das Ciências Humanas, como a Sociologia, a Filosofia e a Pedagogia (MACHADO; BRACHT, 2016).

No contexto da educação especial, entre os anos 1980 e início dos anos 1990, surgiu um movimento internacional liderado por profissionais, pais e pessoas com deficiência, que defendia a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares. Conhecido como Regular Education Initiative (REI), nos EUA, o movimento buscava reformular a educação especial, criticando seu isolamento e o modelo compensatório, e propondo uma educação de qualidade para todas as crianças, sem exceção, no ensino regular. (SÁNCHEZ, 2005).

Com o passar do tempo, surgiu uma fase chamada “Normalização”, que buscava garantir às pessoas com deficiência uma vida parecida com a da maioria, mesmo que ainda em espaços separados, como instituições especiais. Em seguida, surgiu o conceito de “Integração”, cujo objetivo era preparar essas pessoas para a inserção na sociedade, desde que fossem consideradas aptas para tal. Com as críticas à forma como essa integração ocorria, especialmente por tentar adaptar o indivíduo ao ambiente, e não o contrário, emergiu o movimento da “Inclusão”. Este propunha a adequação da sociedade para que todos, independentemente de suas características, pudessem participar das atividades, espaços e funções sociais. Essas três etapas não se anulam totalmente, mas contribuem para a superação parcial de práticas anteriores, abrindo caminho para propostas mais humanas e inclusivas (SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Considerando esse cenário novas matrizes teóricas passaram a subsidiar os objetos de investigação na educação física escolar, entre as quais destacamos a teoria desenvolvimentista, da psicomotricidade, teorias críticas e a perspectiva cultural.

A abordagem desenvolvimentista atribuiu à educação física a finalidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem motora baseada na Psicologia do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora. A proposta psicomotora na educação física escolar se inspirou na psicomotricidade francesa utilizando como recurso pedagógico os jogos para estimular esquema corporal, lateralidade, orientação temporal e espacial.

Os currículos críticos da Educação Física se fundamentaram com as teorias vinculadas ao materialismo histórico, fenomenologia e ação comunicativa com o objetivo de refletir criticamente sobre a cultura corporal de movimento.

No currículo crítico-superador a base teórica é fundamentada no materialismo histórico dialético e na pedagogia histórico-crítica. Essa proposta estabelece como objeto de estudo da educação física escolar a cultura corporal (esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas), entendida como produção histórica e social, e não como prática natural ou meramente biológica. Nesse intento o objetivo desse currículo é possibilitar que os alunos se apropriem criticamente da cultura corporal, compreendendo suas determinações históricas e sociais, e atuem de forma consciente na transformação da realidade. A metodologia é alinhada a estratégias pedagógicas que organiza as aulas a partir da problematização da prática social, mobilização do conhecimento científico (mobilização do conhecimento científico) e ação social consciente em direção ao desenvolvimento crítico e autônomo dos alunos frente ao contexto social e histórico-cultural (SOARES, 1992).

O currículo crítico-emancipatório ancorou seus pressupostos da fenomenologia e na teoria da ação comunicativa defendendo que o movimento humano é sempre relacional, situado e dotado de sentido, não apenas execução mecânica. Essa proposta estabeleceu a categoria “se movimentar” no sentido de anunciar que o movimento tem significado para as pessoas (KUNZ, 2005). As aulas disseminadas nesse currículo têm como objetivos promover a emancipação do aluno por meio da reflexão crítica sobre as práticas corporais e formar sujeitos autônomos, conscientes e participativos, capazes de pensar e agir criticamente na sociedade. Para tanto Kunz (2005) destaca que é necessário desenvolver nas pessoas três competências a partir de três categorias didáticas. As competências são a objetiva (domínio dos conhecimentos e habilidades práticas da cultura corporal - esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas), a social (compreensão dos aspectos socioculturais do movimento, papéis sociais e relações humanas) e a comunicativa (uso da linguagem - corporal, oral, escrita, artística - para se expressar, dialogar

e refletir criticamente) Enquanto as categorias didáticas organizam articuladamente os eixos do trabalho (atividades práticas vivenciadas, centradas no movimento), interação (práticas cooperativas, solidárias e dialógicas, favorecendo a participação ativa dos alunos) e linguagem (múltiplas formas de expressão - não apenas corporal) com o propósito de ampliar a capacidade crítica e criadora dos estudantes.

Ainda na década de 1990 surgiu a abordagem cultural baseando sua proposta na perspectiva antropológica ressaltando a importância de considerar as dimensões históricas e simbólicas, e não apenas biológicas. O objeto de estudo é a cultura corporal do movimento, considerada como manifestações culturais, considerando que cada estudante traz consigo uma bagagem cultural própria, chamado de “acervo cultural”, que deve ser valorizada na escola. A metodologia apresenta como ponto de as práticas corporais já vividas pelos estudantes. Na organização das aulas o papel do professor, que atua como mediador, consiste em propor novas experiências, ampliando o repertório e possibilitando a reflexão crítica sobre os significados das práticas, com o objetivo de garantir aos alunos o direito à cultura corporal, ampliando suas possibilidades de participação crítica e consciente na sociedade. (DAÓLIO, 2014).

No início dos anos 2000 inicia estudos anunciado como currículo cultural da Educação Física ou Educação Física culturalmente orientada. Esse currículo surgiu da prática escolar e da pesquisa com professores e alunos a partir das experiências cotidianas da educação física escolar sendo constantemente recriado nas experiências cotidianas. Neira (2022) destaca que que a base teórica desse currículo se inspira nas teorias pós-críticas do currículo (pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico, estudos culturais, estudos de gênero, teoria queer e perspectivas decoloniais). O objeto de estudo é a cultura corporal (esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas, brincadeiras), entendida como produção cultural, discursiva e histórica. Isso demonstra que o objeto de estudo a ser abordado nas aulas tem como centralidade a cultura, no sentido de valorizar diferentes práticas corporais, sem hierarquizá-las, reconhecendo a diversidade e a diferença como princípios fundamentais. Para tanto a metodologia do currículo cultural ocorre por meio da tematização das práticas corporais que ao invés de apenas ensinar técnicas, o currículo organiza situações didáticas envolvendo mapeamento das práticas corporais presentes no contexto dos alunos, leitura crítica e ressignificação dessas práticas, aprofundamento e ampliação do repertório cultural, recriação dessas manifestações no espaço escolar, registro e avaliação como parte do processo reflexivo (NEIRA, 2018, 2022).

Os currículos pensados para a Educação Física a partir da década de 1990, algumas com mais intencionalidade que outras, surgiram alinhados as teorias e metodologias que permitiram

a problematização da cultura corporal, defendendo a diversidade, a crítica aos discursos de exclusão e a valorização das experiências dos alunos.

Esse cenário tornou mais viável ampliar o debate e a promoção da educação inclusiva nas aulas de educação física escolar. A Constituição de 1988 destaca no art. 208 sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com deficiência considerada como uma estratégia operacional dentro da política educacional que tem como princípio a educação inclusiva. A partir dos anos de 1990 que o conteúdo das leis e documentos orientadores começam a indicar caminhos para fortalecer o entendimento da educação inclusiva como um direito, o que também reflete na compreensão do papel da Educação Física na escola.

**Quadro 3 - Leis, diretrizes e documentos orientadores sobre a educação inclusiva no período de 1990 à 1999.**

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Indicação</b>
Estatuto da criança e do adolescente (ECA)	1990	Lei n.º 8.069/90 Art. 54 n.º III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Declaração de Salamanca	1994	Enfatiza que escolas inclusivas devem adaptar-se às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado compartilhado e acessível.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Lei n.º 9.394/96 Art. 4 n.º III. Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular do ensino.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)	1997	Apresentam um referencial para a educação, destacando a importância de uma escola que acolha a diversidade, promova o respeito às diferenças e ofereça oportunidades de aprendizagem para todos, com adaptação curricular.
Decreto n.º 3.298	1999	Art. 24. n.º I. A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras considerando os dados observados no levantamento documental.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90) estabelece no Art.55, parágrafo terceiro, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). No mesmo ano, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), alertou os países sobre os elevados índices de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, visando impulsionar mudanças nos sistemas educacionais, garantindo o acesso e a permanência de todos na educação escolar. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, em 1994 foi um divisor de águas para a educação inclusiva no mundo. Representantes de 92 países e 25 organizações internacionais reconheceram a necessidade urgente de garantir o acesso à educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do ambiente escolar regular.

A conferência resultou em um plano de ação para atender à diversidade de necessidades de todos os alunos, mediante uma maior participação na aprendizagem, culturas e comunidades com o objetivo de reduzir a exclusão dentro e fora da educação. O princípio norteador da declaração é o de todas as crianças aprenderem juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Também destaca a importância da adequação das escolas às necessidades dos alunos para a garantia de um ensino diversificado e acessível em um ambiente compartilhado por todas as crianças. Dessa forma, as escolas inclusivas devem reconhecer e atender às diferentes demandas dos estudantes, adaptando-se aos variados ritmos de aprendizagem. Para assegurar uma educação de qualidade para todos, é fundamental a implementação de modificações curriculares, o uso de estratégias pedagógicas adequadas, a disponibilização de recursos e o estabelecimento de parcerias com a comunidade (UNESCO, 1994).

Na direção de pensar a educação inclusiva para além do oferecimento de espaços escolares regulares inclusivos, Mendes (2006) destaca a inclusão como um direito humano fundamental e um princípio que visa garantir o direito de todos os estudantes à escolarização em classes comuns da escola regular, independentemente de suas diferenças ou deficiências. Nesse contexto a educação inclusiva exige uma condição essencial para a democratização da escola no sentido não apenas de integrar alunos com deficiência à rede regular de ensino, mas também de transformar a escola em um espaço para acolher a diversidade em sua totalidade por meio da modificação do currículo, metodologias, práticas pedagógicas, gestão, atitudes e a eliminação de barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais) (MENDES, 2006).

Impulsionado por esse movimento mundial da educação inclusiva, o Brasil, em 1999, publicou o decreto nº 3.298, regulamentando a lei nº 7.853/89, instituindo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse documento estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ressaltando seu papel complementar ao ensino regular (BRASIL,1999).

Esse cenário demonstra que a partir da década de 1990 foram promulgadas algumas leis e documentos orientadores e normativos para garantir o direito e o acesso à educação na rede regular de ensino.

Especificamente em relação à aproximação da Educação Física na escola com o princípio da inclusão destacamos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997)

Segundo Furtado e Borges (2020), embora a Educação Física esteja legalmente integrada ao currículo escolar - especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e da Lei n.º 10.328/2001, ainda persiste o desafio de sua legitimação efetiva no âmbito da cultura escolar. Para os autores, é necessário reforçar o entendimento da Educação Física como uma área de conhecimento e de intervenção com a cultura corporal de movimento. Essa concepção implica refletir criticamente sobre o papel e o sentido das práticas corporais no processo formativo dos sujeitos, superando abordagens utilitaristas que reduzem tais práticas a instrumentos para promoção da saúde ou do desempenho físico. Assim, a reestruturação conceitual da Educação Física busca valorizar a experiência corporal em articulação com o pensamento crítico e com uma sólida reflexão teórico-conceitual.

É ancorado na concepção de universalização e democratização do acesso à educação e reconhecendo a cultura corporal do movimento como objeto de conhecimento da Educação Física, que o artigo 26º da LDB apresenta a educação física como componente curricular da educação básica. Esse cenário representou o reconhecimento da educação física como prática pedagógica com potencial para contribuir na formação integral e crítica das/os estudantes. O Decreto-Lei n.º 10.328/2001 reforçou essa obrigatoriedade ao incluir a palavra “obrigatório” no texto da LDB, garantindo a presença da Educação Física na grade curricular (BRASIL, 2001). Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 10.793/2003 trouxe ajustes, tornando a disciplina facultativa para alunos que trabalham mais de seis horas diárias, maiores de 30 anos e aqueles que prestam serviço militar. (BRASIL, 2003).

Até a publicação da LDB, a trajetória histórica da Educação Física, no âmbito legal e epistemológico, não apresentou propostas relacionadas à inclusão das pessoas com poucas habilidades e/ou com deficiência. Betti (1991) destaca que no período de 1946-1968 os métodos de ensino da educação física não favoreciam a inclusão daquelas pessoas que apresentavam pouca habilidade motora e as que apresentavam algum tipo de incapacidade/deficiência. De acordo com Soares (1992), os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com alguma deficiência eram excluídos das aulas.

A LDB inicia o movimento da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, ao estabelecer a educação especial, no artigo 58, reformulado pela Lei nº 12.796/2013, como “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.” (BRASIL, 2013).

Os PCN's, publicado em 1997, é uma primeira ação institucional do MEC, direcionada para orientar a prática pedagógica das aulas de educação física, tanto no que se refere ao estabelecimento dos conteúdos (esportes, jogos, lutas e ginásticas) a serem ensinados, como na apresentação do princípio da diversidade e do respeito às diferenças como eixos transversais a serem discutidos na abordagem dos conteúdos em todas as escolas do país. A prática pedagógica alinhada ao princípio da diversidade contribuiu para reconhecer que os estudantes apresentam diferentes ritmos, estilos de aprendizagem, origens culturais, condições sociais e físicas, entender a escola como espaço para a valorização da pluralidade cultural, social e individual na direção de promover aprendizagens significativas para todos e demonstrar que a diferença não pode ser motivo de exclusão, mas sim de enriquecimento do processo educativo.

A consideração desses aspectos nos PCN's demonstrou alinhamento com os princípios que se consolidaram nas políticas de educação inclusiva dos anos 2000 (quadro 5).

**Quadro 4 - Leis, diretrizes e programa para garantir educação inclusiva nos sistemas de ensino no período de 2001 à 2018.**

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Indicação</b>
Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n.º 10.172)	2001	Art.1º. Aprova o Plano Nacional de Educação, (dez anos de duração). Item 8: Educação Especial e sua importância na garantia do atendimento à diversidade humana; 8.2 – A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades,

		superdotação ou talentos.
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - Ministério da Educação (MEC)	2003	Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.
O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (MEC)/ Secretaria de Educação Especial (SEESP)	2004	Promover os princípios internacionais de inclusão, reforçando o direito e os benefícios da escolarização conjunta de alunos com e sem deficiência no ensino regular.
Plano de Desenvolvimento da Educação	2007	Art. 2º IX Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Educação especial e o atendimento educacional especializado (Decreto n.º 7.611)	2011	Dispõe no Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as oito diretrizes
PNE (Lei n.º 13.005)	2014	Meta 4: universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146)	2015	Art. 1º - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Base Nacional Comum Curricular	2018	Estabelece a inclusão como um princípio fundamental, orientando a criação de práticas pedagógicas que favoreçam a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras considerando os dados observados no levantamento documental.

Em 2001, outros dois importantes marcos legais reforçaram o compromisso com a inclusão educacional no Brasil. A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando em seu artigo 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. O objetivo da resolução foi

promover a eliminação das barreiras que impediam o acesso e a permanência na escolarização dos estudantes com deficiência.

Especificamente o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) estabeleceu que a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Para isso definiu a educação especial, como modalidade de educação escolar a ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino com garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência.

Na trilha de fortalecer as ações da educação inclusiva no país, o Ministério da Educação, em 2003, implantou o Programa Educação Inclusiva, com o tema ‘Direito à Diversidade’, com o propósito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos. O programa visava garantir o acesso de todos à escolarização, promovendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assegurando a acessibilidade nas instituições de ensino. Para alcançar esses objetivos, foram realizados investimentos significativos na formação de gestores e demais profissionais da educação, a fim de prepará-los para atuar na disseminação e consolidação da Educação Inclusiva em todo o país (BRASIL, 2003).

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com a finalidade de promover os conceitos e diretrizes internacionais sobre inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização conjunta de alunos com e sem deficiência em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2004).

No ano de 2007, é publicado o Decreto nº 6.094 para viabilizar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como parte das ações do “compromisso todos pela educação” e garantindo o acesso e a permanência dos alunos no ensino regular, além de atender às necessidades educacionais especiais, reforçando a entrada desses estudantes nas escolas públicas. O PDE tem como foco principal a formação de professores para a educação especial, a criação de salas de recursos multifuncionais, a adaptação da estrutura física das escolas e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2007).

A publicação do decreto nº 6.571, de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi criado para dar mais força à educação inclusiva, estabelecendo os critérios para sua organização, oferta e financiamento pelas redes públicas de ensino. Esse processo contribuiu para a operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), porque estabeleceu os princípios e diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL,2008).

O PNEEPEI também impactou na distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pois nessa proposta o objetivo consistiu em assegurar o suporte necessário, tanto pedagógico quanto financeiro, para os estudantes da educação inclusiva atendidos nas escolas aprender e se desenvolver com dignidade e igualdade (BRASIL,2008).

O decreto nº 7.611, de 2011, substitui o anterior (6.571/2008) reforçando o dever do Estado com a educação inclusiva em todos os níveis. Esse documento garante o direito à aprendizagem ao longo da vida, proíbe a exclusão por motivo de deficiência e assegura um ensino fundamental gratuito, com adaptações conforme as necessidades de cada aluno. Determina também que a Educação Especial ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino, com apoio individualizado e ambientes que promovam o desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2011).

Após essa trajetória de garantia de acesso à educação básica das pessoas com necessidades especiais, o PNE de 2014 (BRASIL, 2014) estabelece como meta a universalização desse acesso atrelado ao atendimento educacional especializado, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2015, ocorre a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegurando às pessoas com deficiência o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais em condições de igualdade as demais pessoas, visando à sua inclusão social e cidadania. Esta lei também considera a “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1). No art. 27, disposto no capítulo IV, versando do direito à educação, destaca que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 1).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cujo processo de elaboração iniciou em 2015 e a promulgação do documento final ocorreu em 2018, reafirma o princípio da inclusão como eixo estruturante para garantir que todos os estudantes participem, aprendam e se desenvolvam, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais, de gênero, etnia ou deficiência. Na educação física a equidade, como ação de inclusão, visa garantir que todos os alunos possam participar das práticas corporais valorizando as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e respeitando a diversidade de experiências dos estudantes.

A Educação Física na BNCC é concebida como uma área de conhecimento que estuda e vivência as práticas corporais (jogos, danças, esportes, lutas, ginásticas e práticas de aventura) em sua dimensão cultural ancorada na concepção de corpo como construção cultural. Nesse contexto a BNCC que a abordagem das práticas corporais esteja alinhada ao reconhecimento da diversidade, uso de metodologias ativas e de um processo de avaliação formativo e inclusivo.

A educação física cultural, a partir dos estudos de Neira (2015), Oliveira Junior; Neira (2017) e Neira (2018) apontam que essa concepção para a abordagem da educação física escolar visa a ruptura com os modelos tradicionais e excludentes que historicamente marcaram a área, centrados no rendimento físico, na aptidão esportiva e em padrões corporais hegemônicos o que permite o debate sobre as diferenças e a inclusão em direção da justiça social.

Para tanto, o currículo da educação física cultural está ancorado na teoria dos estudos culturais e no multiculturalismo crítico valorizando as práticas corporais (brincadeiras, danças, esportes, lutas, ginásticas) como manifestações culturais carregadas de significados sociais, políticos e identitários e não apenas movimentos técnicos reconhecendo a diversidade de vivências dos alunos e buscando integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao invés de impor conteúdos descontextualizados, o currículo cultural defende uma educação que parte das experiências dos estudantes, promove o diálogo intercultural, a problematização de estereótipos e a ressignificação de práticas corporais historicamente marginalizadas. Por meio da valorização das culturas locais e do estímulo à produção coletiva de sentidos, esse currículo se alinha à perspectiva de uma escola democrática, plural e comprometida com a inclusão e a justiça curricular (NEIRA, 2018).

Nesse contexto entendemos que as propostas pedagógicas dos currículos críticos (superador e emancipatório) e pós-crítico (cultural) da educação física apresentam potencial para a promoção da educação inclusiva das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esse retrato sobre a trajetória histórica da educação física escolar e as mudanças nas leis, diretrizes e documentos orientadores sobre educação inclusiva no Brasil, indicam os

caminhos para a inclusão, mas não garantiram a concretização da inclusão de todas as pessoas na educação básica. Isso porque o alinhamento do aparato previsto na legislação com as possibilidades de práticas pedagógicas para a inclusão nas aulas de educação física escolar exige uma luta para a garantia de recurso financeiro específicos para a implementação da lei articulado com a qualificação da formação de professores para atuação com a educação inclusiva.

Para o que está previsto no aparato legal sobre a educação inclusiva se manifestar no espaço da escola e nas aulas de educação física é necessário que na legislação também esteja previsto a fonte de recurso financeiros que garantam a efetivação das políticas e programas de educação inclusiva de recurso financeiro. Desta forma é possível o investimento na formação de professores, a valorização da carreira e a garantia de infraestrutura adequada para a realização das atividades. A contínua evolução das políticas educacionais é essencial para assegurar que a educação física cumpra plenamente seu papel na formação dos indivíduos na direção de contribuir com a educação inclusiva.

Em relação a qualificação da atuação dos professores na escola da educação básica na direção de tornar o ambiente educacional inclusivo é necessário garantir que o currículo e a prática pedagógica docente reflitam tanto o direito à educação quanto o direito à diferença, reconhecendo a importância das diversidades dos estudantes.

Na próxima seção discutimos sobre os temas abordados na produção acadêmica sobre educação inclusiva na educação física escolar, destacando os aspectos da formação e atuação profissional dos professores.

#### 4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A prática pedagógica na educação física escolar tem um papel central para a consolidação da educação inclusiva, mas ainda enfrenta inúmeros desafios para garantir a participação efetiva de estudantes com deficiência. Apesar dos avanços legais promovidos por documentos como a Constituição Federal de 1988, especialmente, a PNEEPEI, de 2008, e as diretrizes propostas pelos PCN's (1997) e BNCC (2018), ainda se verifica limitações na atuação dos professores de educação física para planejarem aulas que incluem todos os estudantes de forma efetiva.

No processo de mapeamento da produção acadêmica acerca da educação inclusiva nas aulas de educação física escolar, identificamos que somente a partir dos anos 2000 começaram a surgir investigações abordando essa temática. Especificamente relacionados ao problema deste estudo, que investiga a produção do conhecimento sobre educação inclusiva na educação física escolar, identificamos oito trabalhos discutindo a formação e a atuação do professor de educação física para a qualificação da sua prática pedagógica, conforme segue no quadro, abaixo.

**Quadro 5 - Cenário dos estudos sobre formação e atuação profissional dos professores de educação física na educação inclusiva das pessoas com deficiência na escola.**

<b>Tema</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Estudo</b>
Formação	Cruz e Soriano (2010)	Perspectivas docentes sobre formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos.
	Nascimento <i>et al.</i> , (2007)	A formação do professor de educação física na atuação profissional e inclusiva
Atuação	Basso-Braz <i>et al.</i> , (2024)	Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência na educação física escolar: uma revisão sistemática
	Greguol, Malagodi, Carraro (2018)	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares.
	Fiorini e Manzini (2016)	Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar
	Rezende e Fleck (2014)	Investigação sobre a atuação dos professores de educação física mediante a inclusão de portadores de necessidades especiais.

	Cruz (2012)	Educação inclusiva: dificuldades da atuação do professor e contribuições da psicologia
	Nascimento, Souza e Franco (2022)	Deficiências e Educação Física: o contexto escolar em foco

**Fonte:** Elaborada pelas autoras após a categorização das unidades considerando o problema do estudo.

Conforme retratado no quadro, dois trabalhos discutem o tema formação (CRUZ; SORIANO, 2010; NASCIMENTO; RODRIGUES; GRILLO; MERIDA, 2007), seis abordando as possibilidades de atuação (BASSO-BRAZ *ET AL.*, 2024; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; FIORINI; MANZINI, 2016; REZENDE; FLECK, 2014; CRUZ, 2012) e um relatando a produção de conhecimento sobre educação inclusiva na educação física (NASCIMENTO; SOUZA; FRANCO, 2022).

O trabalho de Nascimento *et al.*, (2007) analisa a atuação de professores de Educação Física no contexto da inclusão de alunos com deficiência, e destaca a importância da formação profissional continuada. O estudo destaca que muitos docentes têm cursado disciplinas relacionadas à inclusão durante a graduação, mas tal formação não tem se mostrado suficiente para garantir uma atuação segura e eficaz. Também mostra que experiências práticas, vivências cotidianas, entre outros, são mais relevantes na construção de saberes docentes aplicáveis à inclusão. Outro apontamento destacado é a necessidade do desenvolvimento de práticas reflexivas e o envolvimento ativo dos professores para a construção de saberes alinhadas à educação inclusiva nas aulas de educação física na escola.

O estudo de Cruz e Soriano (2010) analisou a perspectiva de professores responsáveis pelo componente curricular educação física sobre sua formação profissional para atuação em contextos educacionais inclusivos. A pesquisa revelou que professores de educação física se sentem despreparados para trabalhar com alunos com necessidades especiais, destacando a falta de preparo durante a graduação.

Em relação a qualificação da atuação dos professores na investigação de Basso-Braz *et al.*, (2024) apresentou dados sobre as estratégias de ensino que podem contribuir com a promoção da educação inclusiva na educação física escolar. Na pesquisa realizada pela autora e seus colaboradores foi encontrado modelos de apoio organizados em quatro categorias sendo elas: modelos de apoio e trabalho colaborativo; formas de comunicação e tipos de instrução; adaptações nas regras, espaços e atividades; e utilização de materiais e recursos pedagógicos acessíveis. Diante disso, a utilização dessas estratégias tem se mostrado eficazes na promoção da inclusão e ampliação da participação dos estudantes com deficiência nas aulas de educação

física escolar. No entanto, os resultados destacam a importância do planejamento prévio e da formação continuada dos professores para superar barreiras pedagógicas e sociais, de modo a garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência nas aulas. Este estudo também destaca que a prática docente inclusiva nas aulas de educação física exige, além da adaptação das estratégias pedagógicas, situações que permitam a escuta dos alunos com deficiência, pois essa atitude valoriza sua autonomia e a participação mais ativa nas aulas. Para Basso-Braz *et al.*, (2024), o estudo contribui para o fortalecimento da educação inclusiva ao sistematizar práticas que valorizam a diversidade e ampliam as oportunidades educacionais.

O estudo de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) analisou as atitudes dos professores de educação física em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, bem como a influência do sexo, tempo de experiência profissional e tipo de deficiência dos alunos. Os resultados mostraram que, de modo geral, os professores são otimistas com relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, embora seja destacada a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira importante no processo. O tempo de experiência e sexo do professor, bem como o tipo de deficiência do aluno, foram fatores de influência nas atitudes, reforçando que mulheres com menor tempo de experiência, especialmente com alunos com deficiência intelectual em suas turmas, apresentam atitudes mais negativas no sentido da inclusão.

Fiorini e Manzini (2016) corroboram com esses apontamentos anunciando um conjunto de fatores que dificultam a concretização de condições favoráveis à inclusão, entre os quais destacam as falhas na formação continuada; questões administrativas e escolares; ausência de profissionais de apoio quando necessário; falta de conhecimento sobre estratégias de ensino adequadas ou adaptadas; escassez de recursos pedagógicos; insuficiência de informação para a seleção, adaptação e utilização desses recursos; dificuldades para escolher conteúdos apropriados; ausência de ações propositivas em relação à inclusão; e falta de informações sobre o tipo de deficiência do estudante e seu conhecimento pessoal. Segundo os autores, os desafios dos professores de educação física vão além do desconhecimento das características das deficiências e particularidades dos alunos, abrangendo principalmente os saberes de como ensinar para uma educação inclusiva.

Ainda dialogando sobre a atuação de professores os estudos de Cruz (2012), Rezende e Fleck (2014) retratam que a ausência de formação inicial e continuada específica, somada à falta de estrutura e suporte institucional são fatores que limitam a utilização de práticas pedagógicas inclusivas pelos professores de educação física. Segundo Cruz (2012) esse cenário também contribui como desgaste físico, emocional e cognitivo dos docentes.

Apesar dessas limitações, Cruz (2012), destaca que o contato direto com os alunos com deficiência tem levado os professores a repensarem suas práticas pedagógicas e concepções sobre a diferença, reconhecendo as habilidades individuais de cada aluno.

A investigação de Nascimento, Souza, Franco (2022) apresentou dados quanti-qualitativos de publicações abordando a deficiência no contexto escolar. O estudo destacou a existência de pesquisas específicas limitadas a discutir a deficiência auditiva, física e visual, com um pouco mais de estudos sobre deficiência intelectual. Para os autores também há escassez de investigações relacionadas aos temas acesso, permanência, inclusão e qualidade de ensino para as pessoas com deficiência.

Para isso, é importante que a escola como um todo esteja envolvida. A gestão precisa se comprometer com a causa e trabalhar junto a uma equipe multidisciplinar, como a coordenação pedagógica, profissionais de apoio e as salas de atendimento educacional especializado. Algumas experiências mostram que, com formação continuada, planejamento em conjunto e apoio da instituição, é possível oferecer aulas inclusivas, em que todos os alunos participam e desenvolvem suas potencialidades.

Considerando o debate da revisão da literatura, entendemos que muitos professores se sentem despreparados para lidar com a inclusão de alunos especiais, mencionando a necessidade de mais formação e a presença de um professor auxiliar para lidar com casos mais severos. Sendo assim, a prática pedagógica desempenha um papel fundamental, pois embora os professores demonstrem a intenção de incluir todos os alunos, a falta de preparação adequada pode limitar a eficácia dessas práticas. Para isso, a Declaração de Salamanca (1994), estabelece que a inclusão escolar deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, destacando a importância da formação de professores para lidar com a diversidade em sala de aula e do suporte necessário para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Os professores precisam desenvolver metodologias de aprendizagem para que os alunos com necessidades educacionais especiais consigam se desenvolver e se comunicar nas aulas, os conteúdos não devem ser somente aos demais alunos, mas sim para todos de forma que esteja de acordo com idade, desenvolvimento e potencial dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem deve ser o principal objetivo a ser alcançado junto com seu processo de continuidade, para que os alunos se tornem independentes e capazes de aprender e realizar tarefas.

O trabalho docente para atender as diferentes demandas da educação inclusiva dos alunos com deficiência exige práticas pedagógicas que acolham e respeitem as diferenças.

Nesse sentido corroboramos com a defesa de Paulo Freire (1996) por uma educação humanizadora e transformadora ao mesmo tempo que permita às pessoas repensarem sua realidade no sentido de atuar criticamente no mundo.

O anseio por essa caminhada de formar pessoas em diálogo com a educação inclusiva exige de quem atua na educação física escolar formação docente permanente e prática pedagógica crítica na construção de caminhos não apenas para a inclusão, mas para o reconhecimento e valorização das diferenças como parte essencial do processo educativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Na trilha de dialogar com o propósito deste estudo que consistiu em investigar a trajetória dos aspectos legais acerca da educação inclusiva e as produções acadêmicas sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação física escolar constatamos que, embora exista um arcabouço de leis e diretrizes que assegura a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares, a efetivação da inclusão ainda enfrenta limitações.

Os estudos demonstram avanço nas discussões e sensibilização dos professores para atuar com a educação inclusiva. No entanto, os saberes pedagógicos acessados na formação inicial e continuada ainda é insuficiente para garantir práticas pedagógicas eficientes e alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Outros aspectos limitadores apontados nos estudos são a falta de apoio institucional, a carência de recursos adaptados e a ausência de estrutura física e pedagógica.

Contudo, alguns estudos apontam possibilidades reais para a garantia da participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Entre elas, estão a utilização de estratégias inclusivas, adaptação de materiais e regras na perspectiva da prática reflexiva. Soma-se a isso a necessidade de um trabalho multidisciplinar e do apoio efetivo da gestão escolar.

A constituição de um modelo de educação inclusiva nas instituições de ensino exige o rompimento com o paradigma do fracasso do aluno especial centrado no próprio aluno. Oliveira e Amaral (2004) indicam um conjunto de ações para a inclusão se manifestar no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Em relação aos professores, a melhoria na qualidade do ensino dos professores, a motivação e a formação continuada. Na gestão, o comprometimento dos gestores das políticas educacionais individuais e específicas, recursos financeiros, reconhecimento das limitações e diferenças como desafios a serem superados. Esse cenário deve ser articulado ao compromisso com uma prática pedagógica competente e compromissada de todas as pessoas que atuam na área da educação.

Outro ponto relevante identificado nos estudos é a necessidade de investimento na qualificação da formação inicial dos cursos de licenciatura em Educação Física, por meio do oferecimento de conteúdos, situações didáticas, discussão sobre as diferentes deficiências presentes nas escolas e orientações específicas sobre a prática pedagógica para subsidiar a participação dos estudantes nos estágios docentes obrigatórios. Especificamente para as redes de ensino e as unidades escolares, a indicação é a tematização da educação inclusiva nas suas propostas de formação continuada.

É importante destacar que este estudo apresenta algumas limitações que precisam ser consideradas ao interpretar os resultados. A análise foi realizada a partir de um número reduzido de publicações, escolhidas dentro de critérios específicos de tempo e temática, o que pode ter limitado a abrangência das discussões. Além disso, mesmo com a nossa experiência prévia no contexto investigado, a pesquisa manteve um caráter predominantemente bibliográfico e documental, não permitindo uma aproximação mais profunda com as vivências concretas de professores e estudantes no cotidiano escolar.

Diante disso, pesquisas futuras podem se beneficiar de abordagens qualitativas, como estudos de caso, observações detalhadas do dia a dia e pesquisas-ação, para captar diretamente as vozes de professores e alunos, revelando estratégias, desafios e possibilidades. Também são importantes investigações que aprofundem a formação docente em diferentes etapas e que analisem o papel das políticas públicas e institucionais no fortalecimento das práticas inclusivas. Assim, futuras pesquisas poderão ampliar a compreensão dos desafios e potencialidades da Educação Física escolar como espaço de inclusão e respeito à diversidade.

Em suma entendemos que esse conjunto de ações é um caminho profícuo para transformar e potencializar a educação física escolar como um espaço acessível, equitativo, inclusivo e de respeito à diversidade para que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham oportunidades reais de aprender, participar e se desenvolver com dignidade.

## REFERÊNCIAS

- BASSO-BRAZ, Aline et al. Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência na educação física escolar: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 30, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/124293> Acesso em: 20 mai. 2025
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto Para Futuro**. v. 21, n. 11, p. 14-20, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 08 out. 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 58.130, de 31 de março de 1966**. Regulamenta o art. 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 3596, 5 abr. 1966. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/decretos/1966/D58130.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1966/D58130.html) Acesso em: 29 junho 2025.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/547565> Acesso em: 29 junho 2025.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em 13 dez. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 28 maio 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 29 junho 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001.** Altera o art. 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e o art. 1º da Lei nº 9.459, de 15 de maio de 1997, que altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e acrescenta o art. 140 ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 dez. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110328.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110328.htm) Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003.** Altera a redação do art.26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília/DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm) Acesso em: 29 junho 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-inclusiva>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** Organizadores: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. 2. ed. ver. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183032> Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 set. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm) Acesso em: 11 junho 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 29 junho 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Física. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola.** Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos. 1997.

CARVALHO, Camila Lopes de; SALERNO, Marina Brasiliano; DA SILVA, Rita de Fátima; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Inclusão na Educação Física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, p. 144–161, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp144>. Acesso em: 13 mai. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Regulamentação da profissão: *thedayafter* “2”.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 20, n. 1, p. 32-36, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

CRUZ, G. de C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre formação profissional em educação física para atuação em contextos inclusivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, 2010. DOI: 10.5216/rpp.v13i3.9263. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/9263>. Acesso em: 16 out. 2024.

CRUZ, Thimoteo Pereira. Educação Inclusiva: Dificuldades da atuação do professor e contribuições da psicologia. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 4, n. 1, p. 115-136, 2012. Disponível em: <https://www.srvojs.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2906>. Acesso em: 16 out. 2024.

DAÓLIO, Jocimar. A Educação Física como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 215–226, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/32374>. Acesso em: 25 mai. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. **Cadernos de Formação: formação de professores, bloco 2, didática dos conteúdos.** Volume 6. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41556>. Acesso em: 20 nov. 2024

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Topazio, 1999.

D'OLIVEIRA, Karen Santos et al. A BNCC e a educação inclusiva: como tornar a escola um espaço para todos?. **Editora Impacto Científico**, p. 1486-1504, 2025. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> . Acesso em: 12 maio 2025.

FERREIRA, Elizabete et al. Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, p. 581-595, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/mhpBXfNSY4wgVtjVbZhwVPR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 11 out. 2024.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 49-64, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 29 ago. 2024.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2356>. Acesso em: 21 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HWcyz3zrkHLwYRMMCHT9j6D/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 ago. 2024.

JÚNIOR, Arnaldo Elói Benvegnú. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, RS, v. 6, n. 13, p. 1-15, 2011. Disponível em: [https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/0bf3be79e2073613e368dedc8db33626151\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/0bf3be79e2073613e368dedc8db33626151_1.pdf) Acesso em: 14 ago. 2024.

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199> Acesso em: 11 set. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, T A; SILVA, G M. As LDB's no Brasil: implicações na prática de ensino da Educação Física na Educação Básica. **EFDeportes**. Buenos Aires, Ano 17, n. 172, 2012.

Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/as-ldbs-no-brasil-educacao-fisica.htm>  
Acesso em: 11 set. 2024.

MACHADO, Thiago; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228> Acesso em: 16 out. 2024.

MATTOS, Mauro Gomes de.; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: interrelações movimento, leitura e escrita**. São Paulo: Phorte, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MOMMAD, Maicon Luiz. A história da educação física escolar no Brasil: leis e decretos norteadores. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 9, n. 16, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/13118>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NASCIMENTO, Karina Patrício et al. A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, 2007. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1225> Acesso em: 11 set. 2024.

NASCIMENTO, Rodrigo Ribeiro; SOUZA, Beatriz Gomes de; FRANCO, Neil. Deficiências e Educação Física: o contexto escolar em foco. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e115947, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JhJHWvFB3cVwVfRZWRN7FKd/?lang=pt> Acesso em: 11 set. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Abordagens ou currículos da Educação Física?. **Connection Line-Revista Eletrônica do Univag**, n. 28, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2063> Acesso em: 15 out. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4–28, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374> Acesso em: 15 out. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Linhas**, v. 16, n. 31, p. 276-304, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276> Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. In: PONTESJUNIOR, José Airton de Freitas. (Org.). **Conhecimentos do professor de Educação Física**. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2017, v. 1, p. 13-63. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012-164200/publico/NeiraOcurrículo.pdf> Acesso em: 19 out. 2024.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão? In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2004, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2004. GT 15. Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/politicas-publicas-contemporaneas-para-a-educacao-especial-inclusao-ou-exclusao,8e29c795-e706-436b-8934-2fae417eb18b> Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Rosineide dos Santos. **Educação física escolar: a importância do professor nas aulas de educação física**. 2017. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Macapá – FAMA, Macapá, 2017. Disponível em:

<https://www.grupounibra.com/repositorio/EDFIS/2021/a-importancia-do-professor-de-educacao-fisica-no-ambito-escolar5.pdf> Acesso em: 12 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 21 out. 2024

PEREIRA, Maria Goretti Ramos. **A motivação dos adolescentes para a prática da Educação Física: uma análise comparativa de instituição pública e privada**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.usjt.br/acervo/34154> Acesso em: 25 ago.2024.

REZENDE, Patrícia Rafaela Gonçalves; FLECK, Marlon. Investigação sobre a atuação dos professores de Educação Física mediante a inclusão de portadores de necessidades especiais.

**ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 4, n. 2, p. 114-132, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/actabrasileira/article/view/2861> Acesso em: 15 fev. 2025.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, Santa Maria, p. 7-18, 2005. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-37.pdf#page=7> Acesso em: 14 set. 2024.

SEABRA JUNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez. p. 47-61, 2002.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. Imagens do corpo ‘educado’: Um olhar sobre a ginástica no século XIX. **Pesquisa histórica na Educação Física**, v. 2, p. 5-32, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> por Acesso em: 10 mai. 2025.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.