 <https://doi.org/10.56238/aboreducadesenvomundiv1-014>

Laine Rocha Moreira

Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas/RS. Mestre em Educação; Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará, Campus IX Altamira.

Alice de Jesus da Silva

Possui Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade do Estado do Pará, Campus IX Altamira.

Cristianne Carvalho Viterbino

Possui Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade do Estado do Pará, Campus IX Altamira.

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino básico é garantida pela Lei N° 7.853/89, tendo em vista que, de acordo com o INEP (2021), matrículas realizadas em todas as fases de ensino por alunos com deficiência alcançam a estimativa de 1,3 milhão. A realização dessa Revisão Integrativa tem como objetivo analisar evidências científicas sobre a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar, na percepção dos professores. A partir de buscas nas

bases de dados LILACS, SCIELO, CAPES, BVS, PubMed e Bireme, foram selecionados seis artigos para serem analisados, publicados entre os anos de 2012 a 2022. Nota-se que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores são pautadas no diálogo com alunos com deficiência, mas existem empecilhos que acabam dificultando o processo de inclusão advindos das fragilidades da formação inicial, que não contemplam a realidade na qual os futuros professores trabalharão. Falta de recursos materiais e acessibilidade são apontados como dificuldades para inclusão de alunos com deficiência nas aulas do componente curricular Educação Física. Conclui-se que, mesmo diante das dificuldades, os professores buscam por formação continuada, seja formal ou informal, para adquirir conhecimentos sobre os tipos de deficiência, para desenvolver de forma mais segura a inclusão, por meio de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Deficiência, Inclusão, Educação Física Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Os alunos com deficiência, seja física ou mental, encontram barreiras para o aprendizado com equidade no ambiente escolar com pessoas que possuem a mesma faixa etária, mas que não apresentam nenhum tipo de deficiência. Para a eliminação de barreiras como o preconceito, discriminação, acessibilidade, compreensão e falta de informações é necessário um processo de sensibilização e conscientização contínua da sociedade para o processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (ALVES *et al.*, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N° 9.694/96, assegura que alunos com deficiência tenham acesso ao ensino regular e, quando necessário, atendimentos com profissionais especializados para que haja inclusão nas classes comuns (BRASIL, 1996).

ONU (2013 *apud* DUMITH, 2017) contabiliza que 10% das pessoas no contexto mundial possuem algum tipo de deficiência, seja mental, física, auditiva, visual e múltipla. Presume-se que os fatores das deficiências sejam congênitos e perinatais, por carência e escassez de assistência durante o

período reprodutivo, por doenças transmissíveis e crônicas não transmissíveis, excesso de ingestão de álcool e drogas, perturbações psiquiátricas, desnutrição, traumas e lesões.

De acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2021, o número de matrículas de estudantes com deficiência em todas as fases de ensino chegou a 1,3 milhão. Um aumento de 26,7% em relação a 2017. Desse percentual, 68,7% estão concentrados no ensino fundamental (INEP, 2021). O aumento exponencial das matrículas de pessoas com deficiência demonstra os avanços promovidos pela inclusão e, por isso, Cunha e Gomes (2017) afirmam que as escolas estão em reconstrução, seja na ressignificação de conceitos, padrões ou de estrutura, com a finalidade de oferecer um ensino de qualidade para os alunos com ou sem deficiência.

Fumegalli (2012, p.24) relata que “concretizar a inclusão é um grande desafio já que envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola”. O ambiente escolar tem um papel fundamental nesse processo e é a partir dele que se inicia a construção de valorização e respeito às diferenças, colaborando para a transformação da sociedade.

Tendo em vista que a inclusão escolar não é apenas a presença do aluno com necessidades especiais durante as aulas, mas a participação de forma integral nas atividades, o componente curricular Educação Física surge como uma das formas de integrar os alunos à escola. Martins *et al.* (2019) asseguram que uma aula bem preparada, de acordo com a deficiência e limitações de cada aluno, contribui para o desenvolvimento intelectual, socioafetivo, e atribuindo autoconfiança e autoestima aos participantes.

As atividades desenvolvidas no componente curricular Educação Física, de acordo com Salles, Araújo e Fernandes (2015) beneficiam nos aspectos físicos, por meio das habilidades e capacidades, psicológicos, com o aumento da autoestima e diminuição dos sintomas da depressão e ansiedade, e sociais, com a integração dos alunos com e sem deficiências de modo a promover relações afetivas, e respeito as diferenças.

Face ao exposto, surgiu o questionamento que norteou este estudo: como ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas do componente curricular Educação Física, na visão dos docentes?

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo analisar evidências científicas sobre a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar na percepção dos professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BRASIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, as primeiras instituições para o atendimento das pessoas com deficiência foram construídas a partir da década de 50 do século XIX, que são: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), Instituto dos Surdos Mudos (1856) e Asilo dos Inválidos da Pátria (1868) (SILVA, JÚNIOR, ARAÚJO, 2008, p.20).

Assim, “o ano de 1981 foi eleito o Ano Internacional da Pessoa Deficiente e, a partir dele, a terminologia ‘inclusão’ passou a ser debatida por diversos países, por meio da aprovação de declarações internacionais, leis, decretos e políticas públicas” (DAVID *et al.*, 2015, p.92). Esse ano foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), dando um destaque para a equidade de oportunidade às pessoas com deficiência e acabou sendo um marco para o início da valorização da sua trajetória.

A configuração da Educação Inclusiva no Brasil tem suas raízes nas primeiras iniciativas que se organizaram no país a partir do século 20 (BORGES; TORRES, 2020). Nascimento e Omedei (2019, p.63) discorrem que o Brasil inaugura uma nova concepção de Educação Especial, em que aplicou transformações relevantes de caráter político, conceitual e operacional. Atribuindo essa nova visão acerca da educação é de total responsabilidade da escola e do sistema educacional que se adequem para o atendimento de alunos da Educação Especial.

A Educação inclusiva tem como objetivo garantir a educação para todos de forma igualitária, de modo que os alunos possam sentir-se integrados de forma emocional, social e educacional no ambiente escolar. Para Silva e Garcez (2019, p.111), a “Educação inclusiva é um conceito amplo, que pode ser traduzido perfeitamente pelos princípios de uma educação para e todos, sem distinção.”

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (1994) foi de grande importância para a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular, visto que o acesso educacional era apenas a educação especial. Esta Declaração foi a maneira de chamar a atenção das autoridades do governo para um maior investimento nas escolas, colocando os alunos de forma igualitária, independentemente de suas diferenças (SILVA; JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p.37).

Na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) nos artigos 205 e 206 estabelece que a educação básica é direito de toda população brasileira, tornando de total responsabilidade do Estado e da Família a garantia de acesso e igualdade. Assim, como o artigo 208 assegura atendimentos especializado para pessoas com deficiência, caso seja necessário (BRASIL, 1988).

A LDB, reforça que todas as pessoas têm direito à educação básica, e a garantia dessa educação não é apenas do Estado, mas da família também. O “Art. 58 e 59 da lei asseguram um apoio especializado para melhor atender as necessidades dos alunos com deficiência durante o ensino básico

e superior”, desta forma, passa-se a regulamentar o atendimento às pessoas com deficiência (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 da Presidência da República, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. O documento tem o propósito de estabelecer um conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Estabelece em seu art. 2º que:

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999).

O Estado tem o dever de assegurar o bem-estar pessoal, social e econômico, e direitos básicos garantido por lei, dentre elas, a Educação. O art. 24 do mesmo Decreto reforça que:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: 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; II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1999).

Para Nascimento e Omedei (2019), o grande avanço conquistado pela Educação Especial ocorreu em 2008, quando ganhou reforço financeiro com a inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no Plano Nacional de Educação (PNE), e sua manutenção no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Porém, a maior conquista foi o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, orientando sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos e centros especializados de referência.

Em 13 de dezembro de 2006, foi aprovada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, promulgada no Brasil em 2009, pelo Decreto nº 6.949. Esta convenção reconhece os direitos das pessoas com deficiência a partir

da garantia de respeito, liberdade e igualdade de condições como as demais pessoas em sociedade (BRASIL, 2009).

Por intermédio de publicações de documentos e legislações, como a LDB, as pessoas com deficiências adentraram os sistemas de ensino e passaram a estudar disciplinas como a de Educação Física.

2.2 TIPOS DE DEFICIÊNCIA E CONCEITOS GERAIS

Neste tópico serão discutidos conceitos e tipos de deficiência embasado em legislações e aportes teóricos. O Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. O Decreto considera, no § 1º, do art. 5º, que:

I - *pessoa portadora de deficiência*, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: a) *deficiência física*: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; b) *deficiência auditiva*: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; c) *deficiência visual*: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; d) *deficiência mental*: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho; e) *deficiência múltipla* - associação de duas ou mais deficiências; e II - *pessoa com mobilidade reduzida*, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004, p. 01, grifo nosso).

Já em 2015, foi criada a Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (p. 1).

No art. 2º da mesma lei, “considera-se 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” (p. 1).

O Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004 define que a deficiência física é a “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física dificultando as atividades que exigem habilidades motoras.” (BRASIL, 2004, p. s/n). França e Martins (2019, p. 5) destacam que as deficiências podem ser “congenitas aquelas que acompanham o indivíduo desde a concepção ou serem adquiridas, ou seja, todas que vierem a se estabelecer ou afetar os ‘modos de ser’ da pessoa ‘normal’, ao longo de sua existência”.

O nanismo está inserido na deficiência física, que impacta no crescimento da pessoa que fica com baixa estatura, em comparação de outras pessoas com a mesma idade e sexo, sendo igual ou inferior a 152,4 cm. (WINNICK, 2004).

A amputação é uma das causas de deficiência física adquirida, decorrente de traumas, tumor, dentre outras doenças (WINNICK, 2004), ocorrendo após o nascimento e durante o decorrer da vida.

O Ministério da Saúde, por meio da Portaria conjunta n.º 21, de 25 de novembro de 2020, aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual, por meio do qual passa a ser usado o termo deficiência intelectual ao invés do que era denominado deficiência mental ou retardo mental. Para Brasil (2020, p. 4), a deficiência intelectual, “compreende os fatores relacionados ao comportamento adaptativo e não apenas a capacidade cognitiva do indivíduo”.

Na deficiência intelectual, o indivíduo apresenta limitações e dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo e dentre suas principais causas destacam-se alterações cromossômicas e gênicas (FRANÇA; MARTINS, 2019) ou “também os distúrbios cromossômicos que apresentados como síndrome, como a síndrome de Down” (MENDES *et al.*, 2018, p.2).

A deficiência sensorial constitui uma disfunção parcial ou total de um dos sentidos. Podem se considerar os déficits relacionados ao tato, visão, audição, paladar ou olfato (SANTOS; CARVALHO-FREITAS, 2019). A deficiência visual, que é a perda parcial ou total da capacidade visual dos olhos, pode acontecer durante o ciclo da vida ou de forma congênita. A perda da visão pode estar relacionada à diversas causas, a maior parte delas decorrência da idade (SILVA; GARCEZ, 2019). No caso de uma gestante contrair rubéola durante o 3º trimestre da gestação e apresentar complicações, o feto pode nascer com limitação visual. Assim também, o nascimento prematuro de um bebê, que pode afetar a retina. A falta de desenvolvimento dessa membrana pode haver a retinopatia da prematuridade (WINNICK, 2004).

A deficiência auditiva é a perda parcial ou total da capacidade de ouvir, podendo ser classificada como perda do tipo “neuro” sensorial, que apresenta perda auditiva progressiva e permanente, e do tipo condutivo, em que existe dificuldade para receber ou encaminhar o som,

podendo ser reversível e, em muitas situações, é possível o tratamento médico ou cirúrgico. O indivíduo, na maioria dos casos, faz-se necessário o aparelho (FRANÇA; MARTINS, 2019).

Em cerca de 50 por cento dos casos, a origem da deficiência auditiva é atribuída a ‘causas desconhecidas’. Quando se consegue descobrir a causa, o mais frequente é que ela se deva a doenças hereditárias, rubéola materna e meningite (REDONDO; CARVALHO, 2000, p.8).

A surdocegueira é uma condição de perda sensorial da audição e visão. A Associação Deaf Blind International (1885, p. 8 *apud* ALMEIDA, 2015, p.168) conceitua “o termo Surdocegueira como uma “condição que combina diferentes graus de privação auditiva e visual”, sendo a principal causa da surdocegueira a Síndrome de Usher, que é uma doença hereditária e progressiva, que ocorre devido à conjunção da retinose pigmentar e perda auditiva (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010). As pessoas que possuem essa condição têm grandes dificuldades de comunicação e autonomia.

Além disso, existem os transtornos comportamentais, que de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), são entendidos como

condições clinicamente significativas caracterizadas por alterações do modo de pensar e do humor (emoções) ou por comportamentos associados com angústia pessoal e/ou deterioração do funcionamento (OMS, 2001, s/n).

Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou Distúrbio de déficit de atenção/hiperatividade “se caracteriza por desatenção, impulsividade e superatividade” (WINNICK, 2004, p.146). E o transtorno do espectro do autismo (TEA) é um transtorno neurológico que afeta a interação social, comunicação verbal e não verbal, apresentando sintomas antes dos 3 anos de vida, como movimentos repetitivos, resistência a mudança de rotina, pouco contato visual. Não se tem uma afirmação exata da causa do autismo (GORGATTI; COSTA, 2008).

Existem ainda outras deficiências, síndromes e transtornos que podem ser encontrados no âmbito escolar, sendo necessário conhecer e analisar cada tipo para ajudar no processo de inclusão desses alunos nas aulas de Educação Física.

2.3 INCLUSÃO DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

A escola, por ser um ponto de referência em agregar conhecimento e ser um ambiente receptivo a todos, deve desenvolver da melhor forma o processo de inclusão de alunos para proporcionar uma educação com equidade e de qualidade. Os autores Conceição *et al.* (2013, p.466) corroboram que “faz parte da inclusão, criar um ambiente onde todos os alunos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo, [...] sendo deste modo valorizados”.

Tendo em vista que a Educação Física é indispensável para o desenvolvimento social, e assim como as demais disciplinas, torna-se de grande importância no processo de inclusão, Barcelos *et al.* (2020) salientam que o componente curricular possibilita trabalhar de forma integral os aspectos cognitivo, social e motor, cooperando em transformações significativas na vida dos alunos de modo geral.

Por orientações legais, a Educação Física atua no ensino básico brasileiro através de uma organização prática fundamentada nos conteúdos, os quais são explorados por uma orientação pedagógica inclusiva (CARVALHO; ARAÚJO, 2018). Por meio desse princípio, todos os alunos podem participar das atividades que são desenvolvidas na sala de aula, sejam eles com ou sem deficiência, evitando assim, a exclusão.

Desta forma, Alves e Fiorini (2018) apontam que a inclusão está relacionada com o desenvolvimento de um senso de pertencimento, valor e importância no grupo. Todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, têm seu papel dentro do grupo ao qual estão inseridos. É importante que o professor de Educação Física seja um mediador de conhecimentos, dentre éticos, sociais e políticos. Saberes que serão indispensáveis para a formação cidadã e a interação com a sociedade.

Almeida (2018, p.20) considera que a inclusão de alunos com deficiência é um desafio e, para ser trabalhada, exige comprometimento no curso de Educação Física. O autor afirma que a inclusão é o ponto de partida para a ressignificação nas práticas escolares em Educação Física de alunos com deficiência.

Rubira *et al.* (2011, p.3946) ressaltam que “a preparação adequada dos educadores se torna um fator essencial para o progresso das escolas inclusivas”, ao fomentar novos conhecimentos, que proporcionem discussões e oportunidades de mudanças, contribuindo, assim, para a inclusão.

Para Alves e Fiorini (2018), é fundamental que o professor tenha conhecimento do estado de saúde do aluno com deficiência, como por exemplo, os fatores de risco da prática de atividade física e a existência de alguma limitação. A partir deste ponto o professor deve procurar planejar e estruturar as adaptações necessárias à participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física.

Diante da realidade inclusiva do Brasil, diversas dificuldades ainda são encontradas para a inclusão dos escolares nas aulas de Educação Física, o que requer um olhar sobre o preparo da estrutura escolar e de profissionais qualificados para atuarem dentro das peculiaridades que exige o processo de ensino-aprendizagem, a fim de romper as barreiras educacionais e do preconceito ainda existentes.

Para Marques (2019) é importante que o professor tenha uma formação continuada, que busca melhorias de ensino, amplie experiências, porém esse papel de inclusão não é apenas do professor, há necessidade de recursos materiais e manutenções para obtenção de uma aula de excelência.

Os autores Rafael e Fernandes (2021, p.7) frisaram, no estudo intitulado “É preciso ver: práticas de ensino inclusivas na Educação Física Escolar”, que não é só importante “evidenciar o aluno com deficiências e suas dificuldades, mas pontuar também a educação diversificada para que o tema inclusão atravesse paradigmas e conhecimentos sobre deficiência em geral”. Exposto isso, verifica-se a necessidade de predominância do assunto em sala de aula, para compreender e sentir o quão relevante é o tema a ser discutido.

Santos, Matos e Santos (2020), analisaram que as escolhas e a utilização de diferentes estratégias de ensino podem influenciar tanto negativamente quanto positivamente, podendo assim, oportunizar meios que viabilizem a participação de alunos com e sem deficiência, no sentido de despertarem em todos o interesse pelas aulas.

Nesse sentido, ao estimular novas perspectivas de ensino o professor possibilita a promoção de mudanças sobre a inclusão no cenário educacional, de maneira a formar profissionais comprometidos em contribuir com a educação inclusiva nas aulas do componente curricular Educação Física.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo é oriundo de uma pesquisa qualitativa, do tipo de uma revisão Integrativa. Para Kuabara *et al.* (2014, p.196):

Esse tipo de pesquisa inclui a análise de publicações relevantes, possibilita a síntese de estudos publicados sobre o assunto, indica lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas por meio de novas pesquisas, além de proporcionar conclusões gerais a respeito da área do estudo.

A pesquisa qualitativa visa explorar os fenômenos sociais, a partir de uma visão de local e grupo social, sem se preocupar com quantidades numéricas e estatísticas (GUERRA, 2014).

Desta forma, o estudo surgiu da seguinte pergunta norteadora: Como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental, anos finais, a partir da concepção de professores?

Para atingir os objetivos propostos foram realizados levantamentos nas seguintes bases de dados: Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências de Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (Scielo), Periódicos (CAPES), Biblioteca Virtual e Saúde (BVS), PubMed e Bireme. A busca ocorreu entre os meses de junho, julho e agosto de 2022. Foram utilizados os seguintes termos-chaves para o mapeamento de artigos: “Deficiência”, “Inclusão” e “Educação Física Escolar”.

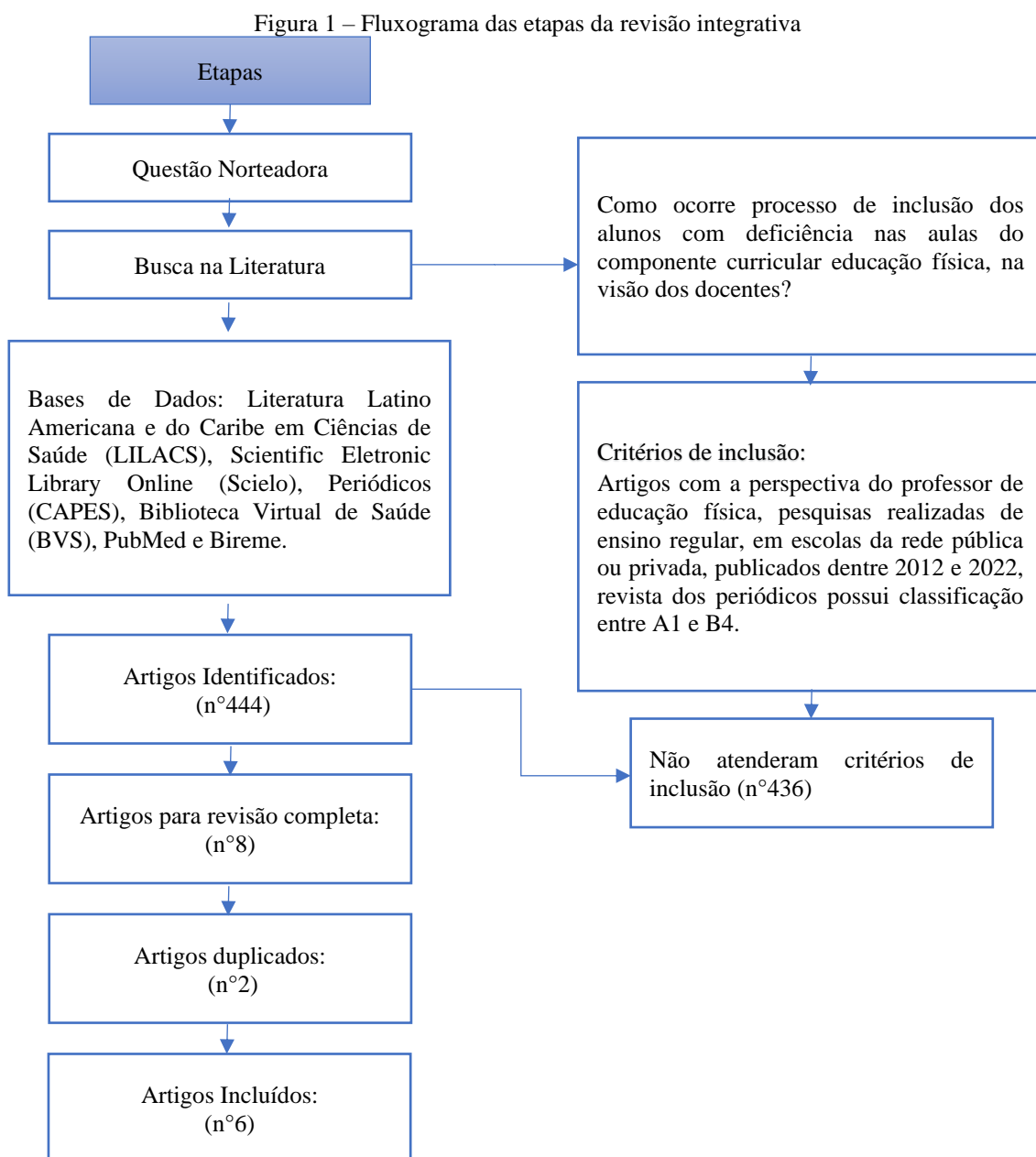
Como critérios de inclusão foram selecionados apenas artigos fruto de pesquisa de campo, desenvolvidos com professores de Educação Física, do ensino básico, que tratam sobre inclusão em escolas públicas e privadas, publicados entre 2012 e 2022, em periódicos com classificação entre

A1 e B4, segundo a classificação qualis/capes de 2021. Ainda, foram selecionados artigos disponibilizados na íntegra, na versão português e que contêm a palavra inclusão no título ou nas palavras-chave.

Foram excluídos artigos que possuíam perspectivas de profissionais de outra área que não seja a Educação Física, de outros profissionais de educação, como dos escolares ou responsáveis das escolas, artigos publicados fora do período de 2012 a 2022 ou publicados em revistas e periódicos que não possuíssem classificação entre A1 e B4.

Todos os artigos foram selecionados a partir da leitura do título, resumo, palavras-chave e metodologia, a fim de certificar a sua concordância com o tema escolhido nessa pesquisa.

O estudo foi desenvolvido seguindo algumas etapas, conforme aponta o fluxograma a seguir:



Fonte: Autor Próprio

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises de dados foram identificados um total de 444 artigos a partir dos descritores “Deficiência”, “Inclusão”, “Educação Física”, “Escola”. Do total, 436 foram excluídos por não atenderem aos critérios exigidos e somente 8 estudos foram para uma revisão completa. Após leitura do título, resumo e palavras-chave, 2 foram excluídos por estarem em duplicidade, restando apenas 6 para revisão integrativa. Desses 5 encontrados na LILACS e 1 no portal de periódicos da CAPES, conforme mostra a tabela 1.

Quadro 1 – Quantidade de Artigos encontradas por Bases de Dados

Bases Dados	De	Artigos Encontrados	Artigos Que Não Atenderam Os Critérios De Inclusão	Duplicados	Artigos Que Atenderam Os Critérios De Inclusão
LILACS		333	328	-	5
SCIELO		33	31	2	-
PERIODICOS		46	45	-	1
BVS		20	20	-	-
PUBMED		1	1	-	-
BERINE		11	11	-	-
TOTAL		444	436	2	6

Fonte: Autor Próprio

Para catalogar os artigos selecionados e posteriormente analisá-los, foi elaborado um instrumento para análise, correspondente a um quadro, no qual os dados foram distribuídos. No quadro representativo constou os seguintes elementos: título, autores, objetivo, ano de publicação, periódico, tipo de estudo, instrumento de coleta de dados e conclusão. A organização dos achados no instrumento facilitou o processo analítico, a partir da visão geral dos estudos encontrados.

Todos os artigos que atenderam aos critérios de inclusão deste estudo são oriundos de pesquisa de campo e tiveram como público-alvo professores de Educação Física da rede pública de ensino básico, foram publicados entre os anos de 2014 a 2022, um deles sendo uma pesquisa de cunho narrativo (BARCELOS *et al*, 2020), outro um estudo oriundo de Grupo Focal (FIORINI; MANZINI, 2014), duas pesquisas com aplicação de questionários (SILVA; SILVEIRA; MARQUES, 2022; CARVALHO *et al*; 2017), e outras duas pesquisas realizadas através de entrevistas (SCARPATO; FERNANDES; ALMEIDA, 2021; CUNHA; GOMES, 2017).

Os estudos de Barcelos *et al.*, (2020), Cunha e Gomes (2017) e Silva, Silveira e Marques (2022) apontam resultados semelhantes, pois tais estudos demonstram que os professores desenvolvem práticas inclusivas na educação física escolar por meio de conhecimentos oriundos da formação inicial. Ambas as pesquisas enfatizam a necessidade de buscar novas estratégias a partir de cursos de aperfeiçoamento e pesquisas para aprofundamento acerca dos tipos de deficiências que possam ser encontradas no núcleo escolar, para efetivação de aulas inclusivas, não dispensando a importância da formação continuada.

Cabral *et al.* (2014), em uma revisão integrativa desenvolvida com intuito de analisar a formação inicial dos professores de Educação Física, salientou que se torna fundamental a formação continuada, pois no ambiente escolar devem ingressar docentes preparados para trabalhar com a diversidade, respeitando as limitações dos alunos com deficiência.

Estudos, como o realizado por Chicon e Cruz (2017), consideram que a formação continuada contribui para se adquirir os conhecimentos científicos, bem como criar possibilidades de estratégias e/ou criar procedimentos e recursos para agir de forma ética e conveniente dentro da escola. Assim, construir e gerenciar atos pedagógicos inclusivos na Educação Física requer a coragem e ousadia em rever concepções de ensino e é justamente isso que instiga e faz com que os professores busquem novos conhecimentos, a fim de reavaliar suas atitudes, conceitos e procedimentos.

Neste sentido, a formação continuada pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola, a partir de atualizações das evidências científicas que assegurem ao professor um aprendizado básico para a sua atuação no campo escolar, tornando-os cada vez mais aptos a se adequarem às modificações que acontecem dentro da temática no contexto educacional. Essa formação contínua permite ao professor desenvolver um conjunto de atividades e recursos pedagógicos que irão contribuir para eliminar as barreiras que impedem os alunos de participarem da aula por conta de sua deficiência.

Também a pesquisa elaborada por Silva, Silveira e Marques (2022), com a participação 17 professores, desenvolvida por meio de um questionário e encontro de Grupo Focal, constatou que os professores resgatam as informações adquiridas a partir da sua formação inicial para poderem realizar seus planejamentos de aulas que envolvam o processo de inclusão.

De forma específica, Silva, Silveira e Marques (2022) evidenciaram que as disciplinas de educação física adaptada e os estágios contribuíram de forma significativa durante a formação inicial para a atuação profissional dos professores nas escolas, considerando que o processo de inclusão não ocorre por meio de uma “receitinha de bolo”. É necessário conhecer e compreender as particularidades de cada deficiência para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Os dados podem ser comparados com o estudo de Lima e Vieira (2017), realizado a partir de uma pesquisa documental que teve por objetivo avaliar a formação inicial de professores do curso de Educação Física, no qual destacam que os princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica para formação do profissional da disciplina estão previstos no projeto pedagógico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No geral, entre as competências previstas para o futuro profissional da educação estão as questões relacionadas à pessoa com deficiência, com a sua inclusão no ambiente escolar. A pesquisa constatou que, em vários momentos, o projeto pedagógico da UFU faz referência ao profissional de formação pluralista e abrangente, com forte embasamento humanístico e aprofundamento técnico, capaz de atuar em qualquer área profissional da Educação Física. Assim, as disciplinas que fomentam trabalhar com alunos com deficiência na educação básica permitem ao profissional em formação refletir sobre a complexa e dinâmica vivência que envolve a prática pedagógica de experiências que se aproximam das situações cotidianas na escola (LIMA; VIEIRA, 2017).

Desta forma, percebe-se que a formação inicial permite ao graduando adentrar no universo da inclusão escolar, pois mesmo que para muitos isso não seja suficiente para atuar no contexto profissional (CABRAL *et al.*, 2016), essa experiência, ainda na graduação, proporciona o despertar sobre a importância de se tornar um professor inclusivo, que respeita a diversidade, adequando suas práticas às diferenças.

Dos trabalhos encontrados, ficou nítido em 3 estudos como o professor desenvolve práticas inclusivas na Educação Física escolar, em outros, como o estudo de Scarpato, Fernandes e Almeida (2021), Carvalho *et al.* (2017) e Fiorini e Manzini (2014), fica evidente que os professores apresentam dificuldades durante o processo de inclusão, o que acaba interferindo em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, essas dificuldades apontadas nos estudos são oriundas, principalmente, das fragilidades da formação inicial.

Scarpato, Fernandes e Almeida (2021), em sua pesquisa realizada com 8 professores, expõem que os mesmos não se sentem capacitados, preparados ou até mesmo seguros para trabalhar com alunos com deficiência, pois esclarecem que, durante a formação inicial, não presenciaram a prática, apenas a teoria.

Já o estudo de Fiorini e Manzini (2014), baseado nas narrativas de 17 professores, apontou que as dificuldades direcionadas para o processo de inclusão dos alunos com deficiência são oriundas não apenas da formação inicial dos professores, como também de questões que envolvem a política de administração escolar, os alunos, a falta de diagnósticos, a família, recursos e estratégias pedagógicas.

Os dados podem ser comparados com o estudo de Alves (2012), no qual destaca que a insegurança, causada pela falta de conhecimentos da formação inicial, se torna um impasse para o

processo inclusivo. Além disso, a pesquisa de Franck *et al.* (2013), justifica que os docentes não se sentem preparados para desenvolver práticas inclusivas no ambiente escolar, pois a escola não possui estrutura adequada e nem materiais que atendam ao público-alvo, que são os alunos com deficiência. Os dados justificam que a inclusão na escola, e nas aulas do componente curricular Educação Física, não está voltada apenas para a presença do aluno com deficiência no ensino básico, mas toda comunidade escolar precisa estar preparada para receber esses escolares.

Percebe-se que essas dificuldades muitas vezes estão associadas com a falta de estrutura adequada na escola e da carência de profissionais para atuar na área da educação especial e inclusiva. Para romper os paradigmas das limitações para a inclusão escolar, torna-se necessário conhecer ações que possibilitam a justa presença e participação do aluno com deficiência na escola. Por isso, a obtenção de conhecimento durante a formação inicial, materiais adequados, acessibilidade, apoio da comunidade escolar, entre outros elementos, são necessários para que, de fato, a inclusão seja efetivada.

Destarte, a Educação Física inclusiva perpassa por diversos desafios, que na percepção dos professores, estão atrelados tanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas ao ensino, como à falta de acessibilidade e materiais didáticos na escola. Percebe-se que os professores vêm buscando espaços de capacitação, através da formação continuada, para se sentirem mais preparados e seguros em lecionar para alunos com deficiência, pois cada deficiência necessita de diferentes tipos de metodologias.

Sobre a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, o estudo de Cunha e Gomes (2017) constatou que ela não significa a garantia de seu envolvimento, pois os autores pressupõem a necessidade de engajamento deste aluno nas atividades propostas nas aulas, de modo interativo com seus pares e colegas. Para que isso aconteça, é necessário que o aluno que apresenta deficiência se sinta pertencente ao grupo, tente executar a atividade dentro de suas possibilidades e consiga contribuir com seu grupo, tanto em uma situação lúdica de jogo como em uma brincadeira.

Nesse sentido, a pesquisa destaca que a construção de uma escola inclusiva implica na ressignificação das práticas cotidianas de todos os que trabalham neste ambiente, no sentido de garantir a participação e o respeito à singularidade dos sujeitos que se encontram nesse espaço educativo e o professor é o principal mediador dessas relações.

Um dos fatores que impedem a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física é a adequação do espaço para atender às suas necessidades. Para os professores de Educação Física participantes do estudo de Alves e Duarte (2014), esta adequação é constituída pela adaptação estrutural, pedagógica, metodológica e material para a participação ativa do aluno na aula.

Nesta perspectiva, de acordo com os resultados obtidos, a adequação do espaço permite que os alunos com deficiência consigam se sentir beneficiados com o processo de adaptação no processo de ensino-aprendizado, uma vez que as suas necessidades serão reconhecidas, proporcionando experiências positivas em sala de aula, pois, desta forma, se sentirão aptos em executar as atividades propostas durante a aula de Educação física, sem ter a sua capacidade questionada pelos outros alunos.

Os dados da pesquisa de Scarpatto, Fernandes e Almeida (2021), demonstram que, apesar das dificuldades, os professores participantes das pesquisas analisadas se sentem motivados para desenvolver práticas inclusivas nas suas aulas, pois buscam educação informal advinda de mídias sociais, livros e outros aparatos didáticos para implementar atividades nas aulas. As dificuldades que os professores sentem para incluir estão relacionadas às fragilidades na formação inicial, falta de experiências, falta de recursos didáticos nas escolas e acessibilidade, que acabam afetando o processo de inclusão.

No estudo de Cosmo (2017), realizado por meio de um levantamento bibliográfico que objetivou analisar questões da formação de professores de Educação Física diante da temática inclusão, constatou que os professores, apesar de expressarem satisfação em estarem aprendendo sobre a inclusão, manifestam, com frequência, dúvidas e inseguranças para atuar com alunos com deficiência. O mesmo estudo aponta que essas dificuldades demonstram uma vulnerabilidade dos professores para lidar com alunos com deficiência, já que os mesmos não se sentem capacitados em mediar situações atípicas na sala de aula/quadra. Porém, entendem que a formação profissional e/ou continuada é um aspecto fundamental para buscar qualificação e torná-los preparados nesse processo de inclusão. Por essa razão, observa-se a necessidade de estudos que possam produzir ações de formação em que os professores de Educação Física sejam os agentes do processo formativo, principalmente no que concerne às práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão.

Cabe ainda destacar que muitas vezes os professores atuam de forma isolada em suas aulas e com raras trocas de experiências ou apoio de colegas e da escola. Apesar do espaço para troca de experiência profissional possuir relevância em ações de inclusão para superar as contradições vivenciadas, são poucas as experiências coletivas que são compartilhadas pelos professores em torno de um objetivo comum: a inclusão (COSMO, 2017).

Quanto aos conteúdos trabalhados pelos professores de Educação Física para incluir os alunos com deficiência nas aulas, constatou-se na pesquisa de Fiorini e Manzini (2014), que os professores sentem dificuldades para selecionar os conteúdos ideais que favoreçam o processo de inclusão, por não saberem quais utilizar para determinadas séries/anos.

Já a pesquisa de Carvalho *et al.* (2017) constatou que os conteúdos mais explorados pelos professores são os jogos, acredita-se que a escolha seja em razão da construção histórica da disciplina,

que perpassa pelo contexto esportivo desde os primórdios, havendo ainda hoje preferência por conteúdos voltados para os esportes. O mesmo se observa na pesquisa de Barcelos *et al.* (2020), foi possível constatar que o conteúdo esportista e uso de técnicas se repetem durante as narrativas dos professores no que concerne ao desenvolvimento de aulas inclusivas e à seleção de conteúdo.

Neste sentido, Carvalho e Araújo (2015), em sua pesquisa realizada com docentes de Educação Física das escolas de Franca-SP, destacaram que, dentre os assuntos mais explorados dentro na Educação Física Escolar, jogos e esportes são os mais citados. Os professores pesquisados, pontuam que há uma grande resistência por parte dos alunos quando se vai alternar as aulas com outros conteúdos que não sejam aqueles voltados para os esportes.

Assim, Carvalho e Araújo (2015) chamam a atenção ainda para o fato da escola ser influenciada pela sociedade, sendo assim, o esporte, por estar entrelaçado com a Educação Física, torna-se indispensável no contexto escolar, visto que possui potencialidades. Apesar do esporte ser entendido socialmente como a busca pela perfeição técnica e pela vitória competitiva no âmbito educacional, seu objetivo é atuar de forma a exaltar a cooperação e a valorização das potencialidades de cada aluno. Para os autores, o esporte é o que os professores fazem dele, tornando-se competitivo ou inclusivo segundo a orientação e prática pedagógica. O conteúdo pode também ser um potencial para a inclusão nas aulas.

Sendo assim, é necessário que os professores explorem também outros conteúdos associados à prática de inclusão, pois a prática pedagógica precisa estar alicerçada na melhoria das capacidades físicas, cognitivas e interpessoais dos alunos em geral, a fim de estimular as relações de respeito e valorização das diferenças. No caso das atividades competitivas voltadas aos esportes, é de fundamental importância que o professor, ao propor a atividade, promova a flexibilização das regras, do local e do material, para garantir a participação ativa de todos os alunos.

Outra questão evidenciada foi a acessibilidade na escola para o processo de inclusão. O estudo de Carvalho *et al.* (2017), que objetivou analisar a visão dos professores acerca da acessibilidade, conteúdos e atitudes, mostrou que, dentre os professores pesquisados, 36 responderam que existem apenas acessibilidade básica nas escolas, como bebedouros, banheiros e corrimão de escadas. O mesmo estudo destacou que o planejamento das aulas dos professores é voltado para a participação dos alunos com deficiência, de modo que as estratégias mais utilizadas são oriundas de estudos dirigidos e atividades em grupo com abordagem cooperativa.

Os dados das pesquisas de Carvalho *et al.* (2017) permitem compreender que os professores, durante seus planejamentos educacionais, devem levar em consideração as limitações de seus alunos, incentivando a participação de todos e promovendo o diálogo e respeito durante as atividades.

Sobre acessibilidade em infraestruturas públicas a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, assegura a acessibilidade em todos os espaços e equipamentos públicos, com segurança e autonomia (BRASIL, 2000). Deste modo, Carvalho *et al.* (2017) ressaltam que uma instituição educacional, física e materialmente acessível, interfere decisivamente na chegada e permanência do aluno no ambiente escolar. Contudo, durante as aulas de Educação Física nas escolas regulares, ainda existem relatos da dispensa daqueles que apresentam deficiência, ou da participação passiva dos alunos, como espectadores ou apenas auxiliares.

Assim, essas dificuldades que estão relacionadas à questão da acessibilidade dizem respeito à própria infraestrutura da escola e dos recursos educacionais, muitas vezes possuindo apenas o básico e sem levar em conta as necessidades encontradas pelos alunos com deficiência (CARVALHO *et al.*; 2017).

Morais, Rodrigues e Filgueiras (2019), em uma pesquisa que objetivou analisar os Jogos Escolares Inclusivos e identificar as barreiras enfrentadas pelos professores de Educação Física nesse evento, relatam que a escassez de infraestrutura e materiais metodológicos fazem com que os professores adaptem os materiais para que possam atender os alunos com deficiência e sua realização o que demanda tempo, e pode haver desgaste emocional e físico, e até mesmo prejudicar na atuação do professor.

Acerca das diferentes formas de promover a acessibilidade na escola pode-se evidenciar que as soluções para a inclusão não se resumem apenas à adaptação dos acessos do espaço físico da escola, mas também a estrutura pedagógica precisa ser acessível para o processo de inclusão, visto que a colaboração da comunidade escolar contribui para a superação de vários desafios cotidianos no aprendizado do aluno com deficiência. Essa acessibilidade contribui para que o processo de inclusão de fato aconteça, pois o aluno com deficiência certamente se sentirá mais confortável em participar das aulas de Educação Física, evitando os possíveis transtornos que inviabilizem a sua participação nas atividades práticas.

Os resultados mostram ainda que o diálogo é ponto-chave para que ocorra o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas do componente curricular Educação Física. Nos estudos realizados por Barcelos *et al.* (2020) e Cunha e Gomes (2017), constatou-se que o processo de inclusão ocorre por meio de um processo dialógico, a partir do desenvolvimento de atividades interessantes que colocam os alunos com deficiência em posição de liderança, estando a prática pedagógica pautada a partir da relação coletiva entre escola e família.

Entretanto, foi verificado nestas mesmas pesquisas que alguns professores de Educação Física ainda não conseguiram incluir totalmente os alunos em sala de aula, uma vez que uns têm sensibilidade à inclusão, outros ainda carregam resquícios de práticas que levam à exclusão delas.

Nesse sentido, podemos afirmar que ainda existe um distanciamento na relação professor-aluno, tendo em vista que, na discussão, já foi sinalizado pelos autores que não basta apenas ser capacitado, na prática é necessário olhar o outro com empatia para acolhê-lo da forma que se sinta confortável e mais seguro.

A questão do diálogo ainda é evidenciada na pesquisa de Barcelos *et al.* (2020), qual destacam que os professores pesquisados priorizam o diálogo, pois ele permite conhecer a realidade do aluno com deficiência e deixá-lo mais seguro e à vontade para participar das aulas, mesmo tendo limitações.

Tal perspectiva reconhece o esforço do professor em buscar alternativas a partir do diálogo com o aluno, como forma de contribuir para o desenvolvimento do trabalho de inclusão nas aulas. Para Tinôco (2021), o exercício do diálogo possibilita a troca interpessoal e estabelecem-se vínculos de confiança, logo, essas trocas permitem a construção coletiva do trabalho pedagógico numa perspectiva dialógica, que vai além do estar e fazer juntos. Pois o autor considera que, possivelmente dessa forma, se romperá com a fragmentação do saber, no intuito de construir algo novo, algo possível.

Essa participação ativa do aluno com deficiência na construção de estratégias pedagógicas contribui para o desenvolvimento da aprendizagem e da sociabilidade entre os alunos da turma e o professor. Esse envolvimento garante o acesso, o engajamento e a permanência dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Essa mesma perspectiva de educação dialógica é contemplada e promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando trata do pacto interfederativo e a sua implementação, acentuada pela igualdade, diversidade e equidade. Nesse processo, as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos (BRASIL, 2017).

A pesquisa de Cunha e Gomes (2017) salienta que os professores têm a preocupação em buscar atividades para serem desenvolvidas nas aulas que proporcionem a participação de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência. Notou-se que os professores se pautam no diálogo tanto para desenvolver sua prática pedagógica como para reconhecer as limitações dos alunos.

Da mesma forma, Scarpatto, Fernandes e Almeida (2021), apontam que a prática de inclusão está associada ao respeito à participação dos alunos com deficiência nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, Oliveira *et al.* (2019), em uma pesquisa bibliográfica realizada com o intuito de analisar o papel do professor na educação inclusiva, associa o professor como mediador responsável por promover estratégias pedagógicas entre o aluno com deficiência e o conhecimento. A prática deste professor mediador contribui para estabelecer avanços nos aspectos social, afetivo e intelectual do

aluno com deficiência, a partir da preparação de atividades diversificadas que respeitem as diferenças e levem em consideração as especificidades dos alunos.

Sendo assim, foi possível verificar a importância do estudo no campo da Educação Física, com o intuito de contribuir para gerar novos conhecimentos sobre a inclusão escolar, particularmente na visão dos professores que trabalham com o aluno com deficiência no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se nesta pesquisa que os professores de Educação Física demonstram que o diálogo com os alunos é ponto crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, pois por meio dele os docentes conseguem compreender as limitações de cada aluno. Percebe-se que os professores colocam os alunos com deficiências em posições de lideranças durante as atividades, fazendo com que se sintam à vontade e confiantes para desenvolver as atividades propostas nas aulas, pois o diálogo favorece também a socialização entre todos os alunos.

Percebe-se que a formação inicial é muito vaga, pois muitas vezes as questões que permitem aos acadêmicos se apropriarem do processo de inclusão são desenvolvidas apenas de forma teórica, fazendo com que os futuros professores, em atividades profissionais nas escolas, estejam sempre buscando formação continuada e se capacitem por meio de pesquisas e cursos de aperfeiçoamento. Assim, a falta de conhecimento prático durante a formação inicial é apontada por muitos professores como um entrave, pois não se sentem capazes de desenvolver práticas inclusivas, por se sentirem inseguros.

As dificuldades encontradas não estão associadas apenas à formação inicial, mas à falta de acessibilidade, recursos materiais e administrativos.

Nota-se que a temática possui relevância científica e respaldo legal em leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, todavia, o desenvolvimento da prática pedagógica ainda é deficitária, necessitando uma assistência tanto do Estado para contribuir no processo de ensino aprendizagem dos alunos, quanto da Família e responsáveis em garantir uma educação de forma igualitária.

Diante os resultados obtidos, ressalta-se a importância da produção de outras pesquisas acerca da temática, no sentido de auxiliar profissionais da educação, a família e toda comunidade em geral sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola.

REFERÊNCIAS

Almeida, alan caíque da silva. Exclusão/ inclusão no planejamento do estágio supervisionado de graduandos em educação física do cav ufpe. Pernambuco: attena, 2018.

Almeida, wolney gomes. A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença. *In: almeida, wolney gomes., org. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online].* Ilhéus, ba: editus, 2015, pp. 163-194.

Alves, ivelise kraide. A formação docente no contexto da educação inclusiva. 2012. 70 f. Monografia (especialização) - curso de educação especial e processos inclusivos, universidade federal do estado do rio grande do sul, porto alegre, 2012.

Alves, maria luiza tanure; duarte, edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. *Revista brasileira de educação física e esporte*, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 329-338, abr. 2014. Fapunifesp (scielo). [Http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092014000200329](http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092014000200329).

Alves, maria luiza tanure; fiorini, maria luiza salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. *Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada*, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 3-16, 8 jul. 2018.

Alves, tássia pereira *et al.* Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física. *Revista educação especial*, [s.l.], v. 27, n. 48, p. 65-48, 11 abr. 2014. Universidade federal de santa maria. [Http://dx.doi.org/10.5902/1984686x7989](http://dx.doi.org/10.5902/1984686x7989)

Barcelos, marciel *et al.* A inclusão na educação física escolar: um estudo narrativo com professores de miracema do tocantins/to. *Motrivivência*, [s.l.], v. 32, n. 63, p. 01-18, 25 ago. 2020. Universidade federal de santa catarina (ufsc). [Http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72134](http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72134).

Borges, adriana; torres, josiane. Educação especial na perspectiva inclusiva no brasil: análise da influência internacional no contexto local. *Currículo sem fronteiras*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 148-170, 1 mar. 2020.

Brasil. [constituição (1988)]. Constituição da república federativa do brasil de 1988. Brasília, df: presidente da república, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 fev. 2023.

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em nova york, em 30 de março de 2007.. Brasília, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

Brasil. Presidência da república. Decreto 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm – acesso em 21/01/2023.

Brasil. Presidência da república. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 21/1/2023.

- Brasil. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial da união, Brasília, DF, 20 dez. 2000.
- Brasil. Lei n. 13.146 (6 de julho). Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília-DF, 2015.
- Brasil. Ministério da educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. P.289
- Brasil. Ministério da educação. Base nacional comum curricular. Brasília, 2017.
- Brasil. Ministério da saúde. Gabinete do ministro. Portaria conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020. Brasília, 2020.
- Cabral, Leonardo Santos Amâncio *et al.* Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. Revista ibero-americana de estudos em educação, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 390-401, 13 jun. 2014. Revista ibero-americana de estudos em educação. [Http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v9i2.7043](http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v9i2.7043).
- Cabral, José Francisco Ribeiro *et al.* Formação inicial de professores de educação física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. Revista científica fagoc multidisciplinar, [s. l.], v. 1, p. 1-8, 2016.
- Cader-nascimento, Fátima Ali Abdalah Abdel; Costa, Maria da Piedade Resende de. Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação [online]. São Carlos: edufscar, 2010, 78 p. Isbn 978-85-7600-371-7. <https://doi.org/10.7476/9788576003717>.
- Carvalho, Camila Lopes de; Araújo, Paulo Ferreira de. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da educação física. *Educación física y ciencia*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 1-15, 29 jan. 2018.
- Carvalho, Camila Lopes de *et al.* Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-actitudes. Motrivivência, [s.l.], v. 29, p. 144-161, 8 dez. 2017. Universidade federal de Santa Catarina (UFSC). [Http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29nespp144](http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29nespp144).
- Chicon, José Francisco; Cruz, Gilmar de Carvalho. Formação continuada e educação física: analisando a inclusão na escola. In: Chicon, José Francisco; Rodrigues, Graciele Massoli. Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física. Vitória: edufes, 2017. P. 1-250.
- Conceição, Victor Julierme Santos da *et al.* Mobilizando saberes docentes na educação física escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. Revista educação especial, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 465-484, 2013.
- Cosmo, Jolimar. Formação, educação física e inclusão: desvelando o tema. In: Chicon, José Francisco; Rodrigues, Graciele Massoli. Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física. Vitória: edufes, 2017. P. 1-250.
- Cunha, Raíssa Forte Pires; Gomes, Adriana Leite Limaverde. Concepções de professores de educação física sobre inclusão escolar. Praxis educativa, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 414-429, 2017. Universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG). [Http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i2.0007](http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i2.0007).
- David, Célia Maria., *et al.*, orgs. *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, 370 p. Isbn 978-85-7983-622-0.

Declaração de salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – espanha, 1994.

Dumith, samuel de carvalho. Epidemiologia das pessoas com deficiência. *In*: tuon, lisiane; ceretta, luciane bisognin (org.). Rede de cuidado à pessoa com deficiência. Tubarão: copiart, 2017. P. 12-21. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5499/1/rede%20de%20cuidado%20c3%a0%20pessoa%20com%20defici%3%aancia.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

Fiorini, maria luiza salzani; manzini, eduardo josé. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista brasileira de educação especial*, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 387-404, set. 2014. Fapunifesp (scielo). [Http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382014000300006](http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382014000300006).

França, giovana silva; martins, fernando batistuzo gurgel. Pessoas com deficiência: definição, tipos e trajetória histórica. Toledo: prudente centro universitário, presidente prudente, v. 15, n. 15, p. 1-20, 2019. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/etic/article/view/7942/67648724>. Acesso em: 19 nov. 2022.

Frank, robson *et al.* Significação do conceito de inclusão escolar para professores de educação física. *Revista da faculdade de educação física da unicamp, campinas*, v. 11, n. 3, p. 86-113, ago. 2013.

Fumegalli, rita de cassia de avila. Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?. 2012. 50 f. Monografia (especialização) - curso de educação especial: deficiência mental e transtornos e dificuldades de aprendizagem. Departamento de pedagogia, universidade regional do noroeste do estado do rio grande do sul, ijuí, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Gorgatti, marcia greguol; costa, roberto fernandes da (org.). *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 2. Ed. Barueri: manole, 2008.

Guerra, elaine linhares de assis. *Manual pesquisa qualitativa*. Belo horizonte: grupo ânima educação, 2014. 52 p.

Inep. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira (inep). *Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2021*. Brasília, df: inep, 2021.

Kuabara, cristina toschie de macedo *et al.* Integração ensino e serviços de saúde: uma revisão integrativa da literatura. *Revista mineira de enfermagem, marília, sp*, v. 18, n. 1, p. 195-201, 2014.

Lima, solange rodovalho; vieira, larissa peres. Formação inicial em educação física e inclusão escolar de alunos com deficiência. *In*: chicon, josé francisco; rodrigues, graciele massoli. *Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física*. Vitória: edufes, 2017. P. 1-250. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/11613/1/digital_acao-profissional-e-inclusao.pdf#page=49. Acesso em: 16 fev. 2023.

Marques, marcelo da silva. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. 2019. 28 f. Tcc (graduação) - curso de educação física, ciências da educação e saúde, centro universitário de Brasília – uniceub, Brasília, 2019.

Martins, leonardo tavares *et al.* Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia?. *Caderno de educação física e esporte*, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 185-192, 30 jun. 2019. *Caderno de educação física e esporte*. [Http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p185](http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p185).

Mendes, isadora cristina *et al.* Anomalias congênitas e suas principais causas evitáveis: uma revisão. *Revista médica de minas gerais, goiania*, v. 28, p. 1-6, 2018.

Morais, milena pedro; rodrigues, graciele massoli; filgueiras, isabel porto. Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de educação física escolar. *Pensar a prática*, [s.l.], v. 22, p. 1-12, 26 set. 2019. Universidade federal de goias. [Http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v22.51513](http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v22.51513).

Nascimento, ariana; omodei, juliana dalbem. Políticas de educação especial e educação inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. *Colloquium humanarum*, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 62-75, 1 mar. 2019.

Oliveira, fabiola rolim de *et al.*. O papel do professor na educação inclusiva. *Anais vi conedu... Campina grande: realize editora*, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61526>>. Acesso em: 21/01/2023

Organização mundial de saúde. A saúde mental pelo prisma da saúde pública. Relatório sobre a saúde no mundo 2001: saúde mental: nova concepção nova esperança. Genebra: opas/oms, p.1-16, 2001.

Rafael, leandro soares assunção; fernandes, gyna de ávila. É preciso ver: práticas de ensino inclusivas na educação física escolar. *Motrivivência*, [s.l.], v. 33, n. 64, p. 1-21, 12 abr. 2021. Universidade federal de santa catarina (ufsc). [Http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021e75809](http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021e75809).

Redondo, maria cristina da fonseca; carvalho, josefina martins. Deficiência auditiva. Brasília: mec. Secretária de educação a distância, 2000. 63 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciaauditiva.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

Rubira, deise medeiros *et al.* Um olhar para o processo de construção da cidadania diante da inclusão. *In: x congresso nacional de educação*, 10., 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: educere, 2011. P. 3944-3955.

Santos, francianne farias dos; matos, maria almerinda de souza; santos, João Otacilio Libardoni dos. Fatores potencializadores e/ou dificultadores do processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. *Educação*, [s.l.], p. 1-25, 21 dez. 2020.

Santos, joelma cristina; carvalho-freitas, maria nivalda de. Processos psicossociais da aquisição de uma deficiência. *Psicologia: ciência e profissão*, [s.l.], v. 39, p. 1-16, 2019. Fapunifesp (scielo). [Http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003175434](http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003175434).

Scarpato, leonardo cavaleiro; fernandes, paula teixeira; almeida, José Júlio Gavião de. Motivação profissional na educação física adaptada. *Motrivivência*, [s.l.], v. 33, n. 64, p. 1-16, 6 jul. 2021. Universidade federal de santa catarina (ufsc). [Http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e78260](http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e78260).

Salles, william das neves; aráujo, dorival; fernandes, luciano lazzaris. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de educação física. *Conexões: revista da faculdade de educação física da unicamp, campinas*, v. 13, n. 4, p. 1-21, out./dez. 2015. Issn: 1983-9030.

Silva, claudia lopes da; garcez, liliane. *Educação inclusiva*. Londrina: editora e distribuidora educacional s.a, 2019. 262 p.

Silva, gabriel gomes da; silveira, jennifer rodrigues; marques, alexandre carricone. Inclusão, formação e educação física: uma análise na perspectiva dos professores. *Pensar a prática*, [s.l.], v. 25, p. 1-23, 27 maio 2022. Universidade federal de goias. [Http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v25.69956](http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v25.69956).

Silva, rita de fátima da; júnior, luiz seabra; aráujo, paulo ferreira de. *Educação física adaptada no brasil: da história a inclusão educacional*. São paulo: phorte, 2008. 192 p.

Tinôco, saimonton. Quando o diálogo freireano é base para a inclusão escolar. *Revista de estudos em educação e diversidade*, [s. L], v. 5, n. 2, p. 1-18, 2017.

Winnick, joseph p. (ed.). *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: manole, 2004.