



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA- PPGEA

WILLES CARLOS MORELI DA CRUZ

**INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: OPORTUNIDADES DE UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA E
INCLUSIVA**

SEROPÉDICA
2026





WILLES CARLOS MORELI DA CRUZ

INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: OPORTUNIDADES DE UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA E
INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientador(a): Profa. Dra. Silvia Moreira Goulart

Coordenador(a): Prof. Dro. Bruno Bahia

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C955i CRUZ, WILLES CARLOS MORELI DA, 1989-
INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OPORTUNIDADES DE UMA
EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA E INCLUSIVA / WILLES CARLOS
MORELI DA CRUZ. - Seropédica, 2026.
113 f.: il.

Orientadora: Silvia Moreira Goulart.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, 2026.

1. deficiência física. 2. deficiência. 3. educação
inclusiva. I. Goulart, Silvia Moreira , 1956-, orient.
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III.
Título.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)

WILLES CARLOS MORELI DA CRUZ

INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: OPORTUNIDADES DE UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA E
INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação Inclusiva

Dissertação aprovada em 27 de maio de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. SILVIA MOREIRA GOULART - UFRRJ
Orientadora

Dra. AMPARO VILLA CUPOLILLO - UFRRJ
Membro interno

Dra. MONICA ALVES DE MATOS PEREIRA
Membro externo

(Assinado digitalmente em 04/07/2026 10:44)
AMPARO VILLA CUPOLILLO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1122299

(Assinado digitalmente em 06/07/2026 11:14)
SILVIA MOREIRA GOULART
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1167899

(Assinado digitalmente em 06/07/2026 16:21)
MÔNICA ALVES DE MATOS PEREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 051.746.377-69

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **33**, ano: **2026**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE**
MESTRADO, data de emissão: **02/07/2026** e o código de verificação: **e7cadfe45c**

Dedico o presente trabalho às pessoas que
sempre estiveram ao meu lado, como porto
seguro em toda a minha caminhada: família,
amigos e queridos professores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força que Ele me proporcionou durante todos os instantes em minha estrada para concluir este curso;

Agradeço também aos meus pais, por todos os esforços que fizeram para me oferecer uma educação digna, para que meus irmãos e eu tivéssemos condições de aprender. Apesar de algumas fases difíceis, o incentivo dado por eles sempre prevaleceu;

Agradeço aos meus amigos e parceiros de estudo e viagens, que se tornaram o meu maior motivo para vencer na vida pessoal e profissional, para que eu pudesse deixar algo significativo para o futuro;

Agradeço, com todo o meu coração, a minha amiga Lucineia Gomes da Silva, que de forma especial e carinhosa atravessou momentos de angústias comigo, me mostrando que a desistência não era algo que pudesse fazer parte dos meus pensamentos e que, continuar e seguir em frente era o que eu sempre deveria pensar;

Agradeço, a minha orientadora Dra. Prof.^a Sílvia Moreira Goulart, que foi a grande incentivadora e alicerce em todo o decorrer deste estudo; contribuindo para que eu alcançasse a formação com o máximo de aprendizado possível, sempre com muita paciência e educação com todos os demais estudantes.

À UFRRJ, expresso minha sincera gratidão pela oportunidade de realizar esta etapa tão significativa de minha formação acadêmica. Esta instituição, por meio de seu compromisso com a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, proporcionou um ambiente de aprendizado, crescimento profissional e desenvolvimento humano.

Ao PPGEA, agradeço pelo acolhimento, pelos conhecimentos compartilhados e pelo incentivo constante à produção científica. A convivência com professores, pesquisadores e colegas contribuiu de forma significativa para a construção desta dissertação e para meu amadurecimento acadêmico e pessoal.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Muito obrigado!

*“Educar é abrir portas, incluir é garantir que
ninguém fique do lado de fora.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

CRUZ, Willes Carlos Moreli da. **Inclusão do estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física:** Oportunidades de uma educação igualitária e inclusiva. 2026.113f. Dissertação em Mestrado – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2026, Dissertação.

A legislação ampara todos os alunos matriculados, independentemente de sua especificidade. Dispositivos legais determinam que as instituições de ensino devem atender a todos os estudantes, sem distinção e com igualdade de direitos. A inclusão de estudantes com deficiência física nas aulas de Educação Física é um desafio para os professores, tornando-se necessário que o educador conheça as potencialidades de seu aluno e ofereça suportes adequados para o desenvolvimento na disciplina, com metodologias e instrumentos que propiciem a qualidade do ensino. A pesquisa é um estudo de caso, particularmente conduzido com um discente matriculado em uma escola filantrópica na cidade de Barra de São Francisco/ES. O objetivo Geral da investigação é analisar os impactos das práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento de inclusão social de estudantes com deficiência física, considerando a riqueza de possibilidades que esse componente curricular proporciona ao corpo, oportunizando uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária. A metodologia é embasada em uma revisão bibliográfica, de natureza descritiva e qualitativa, de tipo etnográfico, cujos métodos empregados pelos docentes serão analisados. A realização da pesquisa bibliográfica ocorreu através de averiguações em livros, artigos científicos, monografias, teses, trabalhos de conclusão de curso e revistas eletrônicas via consultas na Biblioteca Virtual em Educação, Scielo e CAPES, que discutem a presente temática. A pesquisa foi separada em duas etapas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo; havendo entrevistas e coleta de dados como técnicas e instrumentos adotados para a obtenção de informações do estudo deste caso, em particular do aluno e do docente participantes da pesquisa. Os resultados da revisão bibliográfica atestaram que o docente busca construir uma escola para todos. Alguns fatores como o preconceito, a desinformação e a carência de formação profissional, bem como a estrutura física e pedagógica das escolas, são evidenciadas e necessitam de intervenções imediatas para a efetivação da educação inclusiva. Quanto aos resultados da pesquisa de campo conclui-se que a escola pesquisada bem como a equipe pedagógica precisam atender os princípios constitucionais e promover meios que viabilizem a execução de uma educação de qualidade, que respeite às diversidades de todos os seus educandos.

Palavras-chave: deficiência física; deficiência; educação inclusiva.

ABSTRACT

CRUZ, Willes Carlos Moreli da. **Inclusion of students with physical disabilities in Physical Education classes: Opportunities for an equal and inclusive education.** 2026. 113p. Master's Dissertation – Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2026, Dissertation.

Legislation supports all enrolled students, regardless of their specific needs. Legal provisions mandate that educational institutions must serve all students without distinction and with equal rights. Including students with physical disabilities in Physical Education classes presents a challenge for teachers; it requires educators to understand their students' potential and provide appropriate support for their development in the subject through methodologies and tools that ensure quality instruction. This research is a case study focusing on a student enrolled in a philanthropic school in the city of Barra de São Francisco, Espírito Santo (ES). The study's primary objective is to analyze the impact of pedagogical practices in Physical Education classes on the social inclusion of students with physical disabilities, considering the wealth of possibilities this curricular component offers for physical engagement and the opportunity it creates for quality, inclusive, and equitable education. The methodology is based on a descriptive, qualitative, and ethnographic literature review, analyzing the methods employed by teachers. The literature review involved examining books, scientific articles, monographs, theses, final course projects, and electronic journals—accessed via the Virtual Library in Education, SciELO, and CAPES—that address this topic. The research was divided into two stages: the literature review and fieldwork. Interviews and data collection served as the techniques and instruments used to gather information for this case study, specifically regarding the participating student and teacher. The literature review results confirmed the teacher's commitment to building a school for all. Factors such as prejudice, misinformation, and a lack of professional training—as well as the physical and pedagogical infrastructure of schools—were highlighted as issues requiring immediate intervention to effectively implement inclusive education. Regarding the results of the field research, it is concluded that the school studied, as well as its pedagogical team, must uphold constitutional principles and foster conditions that enable the delivery of quality education—one that respects the diversity of all its students.

Keywords: physical disability; disability; inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação Especial x Educação Inclusiva	25
Figura 2 - Paradigmas da Educação Especial	26
Figura 3 - Rede de Apoio da Inclusão	50
Figura 4 – Fachada lateral da EFA Jacyra de Paula Miniguite	60
Figura 5 - Fachada frontal da EFA Jacyra de Paula Miniguite	61
Figura 6 - Plano de Aula 1 (Assistindo a aula).....	80
Figura 7 - Plano de Aula 2 (Assistindo a aula).....	82
Figura 8 - Plano de Aula 3 (Assistindo a aula).....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção de Coleta de Dados	63
Quadro 2 - Questionário com o Docente: Pergunta 1	75
Quadro 3 - Entrevista com o Docente: Pergunta 2	76
Quadro 4 - Entrevista com o Docente: Pergunta 3	77

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Posição geográfica do município de Barra de São Francisco/ES.....	55
Mapa 2 - Localização da EFA Jacyra de Paula Miniguite	57
Mapa 3 - Distância do trajeto - Barra de São Francisco x EFA Jacyra de Paula Miniguite....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Assistência da Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEE/ES	Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo
CF/88	Constituição Federal de 1988
DT	Designação Temporária
EFA	Escola Família Agrícola
ES	Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IJSN	Instituto Jones dos Santos Neves
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pedagogia da Alternância
PcD	Pessoa com Deficiência
PNEI	Política Nacional de Educação Inclusiva
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEA	Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESC	Centro Universitário do Espírito Santo - Colatina
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAPÍTULO I EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, PARADIGMAS e amparos legislativos	22
2.1	Paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial: da exclusão à inclusão	26
2.1.1	Paradigma da Exclusão.....	27
2.1.2	Paradigma da Segregação	28
2.1.3	Paradigma da Integração	29
2.2	Legislações e políticas públicas para a Educação Inclusiva no Brasil.....	33
2.3	Deficiências: conceitos e enfoque na deficiência física	36
2.3.1	Deficiência física	39
2.4	A Educação Física Escolar: Conceitos, Objetivos e Fundamentos.....	40
2.4.1	Educação Física no contexto da inclusão escolar	43
2.5	Práticas pedagógicas: desafios e estratégias inclusivasno ambiente escolar	47
2.5.1	Ambiente escolar inclusivo	48
2.5.2	Relatos de experiências e práticas exitosas	51
3	CAPÍTULO II METODOLOGIA	53
3.1	Local de Estudo – Município de Barra de São Francisco/ES	54
3.2	Caracterização da escola campo de pesquisa	56
3.3	Tipo de investigação	62
3.4	Instrumentos para coleta de dados	63
3.5	Limitação da Pesquisa.....	65
3.6	Metodologia de análise de dados	65
3.7	Ética na pesquisa	67
3.8	Riscos e benefícios da pesquisa	68
4	CAPÍTULO III RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
4.1	Estudo de caso do estudante com deficiência física.....	71
4.2	Resultados da pesquisa realizada com o docente: entrevista semiestruturada	75
4.2.1	Observações das aulas de Educação Física - Docente.....	80
4.3	Resultados da pesquisa realizada com o estudante: entrevista semiestruturada	87
4.3.1	Observação das Aulas de Educação Física - Estudante.....	95
4.4	Considerações do Estudo de Caso.....	99
	CONCLUSÃO	100
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE	109

1 INTRODUÇÃO

Meu nome é Willes e pertenço a uma família muito simples. Nascido no município de Barra de São Francisco, com localização na Região Noroeste do estado do Espírito Santo. Minha infância e juventude, morei em um bairro rural e comunitário denominado Patrimônio de Boa Vista, o qual possui aproximadamente 1000 (mil) habitantes, fazendo parte do município de Nova Venécia, com distância a 76 km da sede da cidade.

Há neste patrimônio uma Escola Municipal que oferta o ensino de Educação Infantil ao 9º ano. Cursei todo meu Ensino Fundamental nesta escola e amava estudar lá, principalmente frequentar as aulas da disciplina de Educação Física.

Entre os anos de 2004 a 2006, cursei o Ensino Médio na cidade vizinha, chamada de Águia Branca, a 20 km de onde moro. No final do ano de 2006, cursando a 3ª série do Ensino Médio, encontrei-me sem nenhuma noção da carreira profissional a qual pretendia seguir, pois não havia nenhum curso de nível superior ao qual eu almejava e, também, que meus pais tivessem condições de pagar.

Ao concluir o Ensino Médio, minha mãe tinha um sonho maior que o meu e sempre me incentivava a estudar. Sem muita expectativa, prestei vestibular para o curso de Administração na Faculdade Castelo Branco, na cidade de Colatina – ES, cerca de 110 km de onde morava. Para a minha surpresa, fui aprovado. Durante certo tempo, vieram algumas dúvidas que fizeram com que me sentisse confuso diante do começo da vida adulta.

No ano de 2007, mesmo com determinadas dificuldades financeiras, ingressei como estudante de Administração na Faculdade Castelo Branco. Pouco tempo depois, comecei a trabalhar como agente de vendas de passagens (prestação de serviço para a empresa Viação Águia Branca). Ainda me lembro que todos os dias, no horário de 16h e 20 min., tinha que embarcar no ônibus, viajar quase 3h para chegar à faculdade, estudar e depois fazer o mesmo percurso de volta para casa; não foi fácil, foi bastante desafiador e muito difícil, porém, consegui vencer o 1º semestre do curso. Durante idas e vindas, amadureci e percebi que aquele curso não era o que eu desejava. No final deste mesmo ano, conclui o 2º semestre, sem nenhum entusiasmo e motivação.

Em 2008, continuei o curso sem perspectiva alguma, terminando o 3º período. Naquele ano, tive a certeza de que iria trancá-lo e seguir a vida trabalhando. Poucos dias antes de encerrar o semestre, realizei a última avaliação. Desanimado, ao voltar para casa de ônibus, após um dia cansativo de trabalho, ouvi na minha frente alguns colegas comentarem sobre uma super aula. Escutei a conversa e algo tocou em meu coração.

Durante toda a noite, várias coisas passaram pelos meus pensamentos. Ao acordar, já com uma decisão tomada, trabalhei durante o dia e, à noite, fui até a faculdade e tranquei o curso de Administração. Eu nunca tinha tomado uma decisão tão certa e séria em toda a minha vida, sem ouvir conselhos e opiniões dos outros.

Em julho do mesmo ano, fiz minha matrícula no curso de Educação Física da faculdade UNESC – Centro Universitário do Espírito Santo, Colatina/ES. Acreditei em uma nova oportunidade de recomeçar, de me reinventar. Senti de uma forma grandiosa o meu coração ficando alegre e grato. Me lembro como se fosse hoje, agosto de 2008. No primeiro dia de aula, no portão central do prédio, deparei-me com um estudante com deficiência física que, possivelmente, estava com uma certa dificuldade de subir a rampa até a sua sala, que ficava no segundo piso. Ofereci ajuda e ele, com um sorriso, balançou a cabeça, com o gesto dizendo que sim. Durante o percurso, perguntei a ele se saberia qual era o número da sua sala e, ao falar, fiquei surpreso, pois iríamos para a mesma sala de aula e, possivelmente, seríamos colegas de curso.

Em fevereiro de 2009 fui contratado pela Prefeitura de Águia Branca para atuar como docente da disciplina de Educação Física. A contratação era para ministrar as aulas em duas escolas do município. Me recordo que o primeiro dia foi apaixonante, uma sensação imensurável. No ano de 2011 finalizei o curso. Neste final de percurso passei por outras instituições educacionais, tanto municipais quanto estaduais.

Estudar todo o curso com uma Pessoa com Deficiência (PcD) me fez enxergar alguns pontos, principalmente pela deficiência do meu colega ser física, o que gera algumas questões quanto à inserção ser justamente na disciplina de Educação Física, onde a maioria da sociedade acredita ser baseada na movimentação ativa do sujeito. Esse fator me proporcionou um olhar diferente, com a perspectiva de que a falta de atitude pode ser a nossa maior deficiência. Isso fez com que me surgisse a necessidade de pesquisar sobre inclusão desses sujeitos e o encanto em aprofundar cada vez mais a temática para a minha trajetória profissional.

Em 2018, participei de um processo seletivo de contratação para Designação Temporária (DT) e passei, conseguindo a oportunidade de atuar na Escola Família Agrícola, no município de Barra de São Francisco – ES.

No ano seguinte, em 2019, com uma bagagem maior de experiências no campo da Educação, tanto positivas quanto negativas, sentia que poderia fazer mais em relação ao processo da inclusão escolar. Neste mesmo ano, conheci o Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), através da indicação de um colega de trabalho. Realizei minha

inscrição para concorrer a uma vaga, porém, sem sucesso, a inscrição foi indeferida por ausência de documentação.

Na pandemia, em 2020, realizei outra inscrição, novamente sem aprovação. Em 2021 também não tive sucesso. Em 2022, atingi todas as etapas do processo seletivo, todavia, devido à somatória de notas, fiquei de suplente.

Após todas essas tentativas, no ano de 2023, consegui finalmente ser aprovado e ingressar no curso de mestrado do PPGEA. Jamais esquecerei meu nome completo na lista de aprovados. Foi um dos momentos mais felizes de toda a minha carreira como profissional da educação e da minha vida.

Com o coração grato e com muita alegria e motivação, o ano de 2024 foi de muitas bênçãos. Foram oito encontros presenciais, onde cada aula eu percebia e tinha certeza de que estava no caminho certo e, principalmente, buscando algo que inquietava o meu coração durante todos esses anos vivenciei a educação. Novamente, em minha turma, deparei-me com outro colega que também utilizava cadeira de rodas.

Apesar de a inclusão ser, há certo tempo, tema gerador de diversos estudos, debates, projetos de lei e políticas públicas, pode-se perceber que ela, muitas vezes, não ocorre efetivamente dentro das escolas. A quantidade de atendimento às pessoas com deficiência, bem como a qualidade desse, ainda deixa lacunas no processo de inclusão escolar.

Abordar a inclusão de alunos com deficiência física nas escolas é quebrar barreiras e mostrar para toda a sociedade que deficiência não significa incapacidade, e que todos os seres humanos tem condições de aprender.

Após anos atuando como professor, por meio do processo de escuta dos estudantes, observei muitos silêncios que são históricos e estão presentes não só no ambiente escolar, mas na sociedade em geral, principalmente, as pessoas com deficiência, que ainda sofrem muito com processos de segregação e exclusão.

Sendo assim, diante da realidade vivenciada nos últimos anos e da importância de ouvirmos os atores no processo de ensino-aprendizagem, foi despertado o desejo diante desta dissertação de rever minhas práticas pedagógicas diante da diversidade presente nas salas de aula e nas práticas pedagógicas dos docentes nas escolas públicas onde atuo. Passei a refletir sobre minha trajetória profissional, lembrando-me de diversas situações pelas quais vivi e considero pertinentes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao longo das últimas três décadas, e até os dias atuais, houve um grande avanço no que se refere à inclusão de crianças e adolescentes no âmbito escolar. Segundo Lima (2014), alguns docentes consideram que a Educação Inclusiva é muito complexa, de difícil enfrentamento,

inviável, ou até mesmo, impossível de ocorrer. Essa perspectiva advinda de muitos desses profissionais só gera ainda mais incredibilidade e insegurança ao âmbito educacional.

Esse receio com o diferente, com o novo, é um desafio que será abordado no decorrer desta pesquisa, bem como a valorização de legislações que buscam o respeito às diferenças. A contribuição para a inclusão escolar e o redimensionamento de práticas pedagógicas adotadas pelos docentes frente à sala de aula com os estudantes com deficiência é o que o investigador almeja alcançar neste estudo.

A proposta é cooperar com a reflexão do professor e das suas práxis pedagógicas no comprometimento com a inclusão, convidando-o a pensar criticamente sobre a docência e as problemáticas do atual sistema de ensino.

Para Bueno (2012), abranger uma educação de qualidade e direcionada para todos os tipos de sujeitos significa atribuir novas dimensões ao ambiente escolar, não consistindo apenas na aceitação, mas também na valorização e respeito às diferenças, propiciando o resgate da construção do aprendizado. Todavia, a rede de ensino vem cada vez mais remodelando e redimensionando seu papel na sociedade.

Algumas legislações amparam os alunos matriculados, independentemente de sua singularidade. As escolas precisam estar preparadas para atenderem a todos os estudantes, com equidade, liberdade e oferta de suportes apropriados.

No decorrer deste estudo serão apresentados depoimentos de professores e pesquisadores renomados empenhados em dar um novo rumo à Educação Inclusiva, com o intuito de melhorar significativamente a realidade atual, a qual avançou, mas ainda há muitos caminhos a trilhar.

Pesquisas atuais têm demonstrado uma grande preocupação para/com os professores que estão saindo das universidades despreparados para exercerem a função de professor especialista em educar na diversidade. Estão recebendo uma orientação para trabalhar de forma homogênea, sabendo-se que essa realidade não existe, pois, as salas de aulas se apresentam cada vez mais heterogêneas (Jannuzzi, 2014).

Desde o ano de 1994, a partir da Declaração de Salamanca, surgiram muitos debates abordando a inclusão de pessoas com deficiências no ambiente educacional, juntamente com o crescimento de legislações de amparo, tanto em formas teóricas quanto em práticas. Entretanto, ainda há muito a que se fazer, visto que os estudos que identificam as concepções dos profissionais da educação são bastante escassos.

O conceito de inclusão nasce justamente com o objetivo de provocar mudanças na sociedade, buscando meios para que, ao invés de apenas integrar as pessoas com deficiências

nas escolas, seja possível modificar as estruturas, os currículos, o processo de ensino-aprendizagem, enfim, reestruturar a escola para que esta venha se a tornar uma escola inclusiva.

A proposta da educação, numa perspectiva inclusiva, vem para romper com os pressupostos tradicionalistas e o conservadorismo ainda muito presente nos ambientes escolares, contestando os sistemas autoritários de ensino, questionando sobre os modelos reais e adequados que realmente são capazes de produzir identidades, interesses, reconhecimento e respeito aos diversos perfis de estudantes. Quando esses espaços educacionais são inclusivos, significa que eles são fundamentados na concepção de diferenças e identidade, em que a relação de ambas não é ordenada por oposições binárias (tradicional e especial, branco e negro, masculino e feminino, pobre e rico) (Mantoan, 2013).

A intenção do pesquisador em escolher a Escola Família Agrícola (EFA) para aprofundar o tema, justifica-se pela singularidade identificada no contexto escolar, especificamente a situação de um estudante que utiliza cadeira de rodas e que, embora esteja inserido em uma instituição com estrutura física adequada, às suas necessidades, enfrenta limitações no que se refere às práticas pedagógicas da Educação Física, uma vez que a escola não dispõe de quadra poliesportiva, o que pode impactar diretamente na realização de atividades inclusivas e na efetiva participação dos estudantes nas aulas. Esse fato é constituído por um elemento crucial na presente investigação, uma vez que possibilita analisar mais a fundo os desafios e as potencialidades da inclusão no ambiente escolar que, em princípio, dificulta a participação do estudante com deficiência. Por isso, a finalidade da pesquisa surge em compreender essa inclusão na referida disciplina e buscar por suportes necessários que promovam condições para os estudantes exercerem sua cidadania.

A Educação Física Escolar é para todos, por isso, é fundamental reorganizar o sistema educacional e suas estruturas físicas, abarcando os atores envolvidos em toda a comunidade educacional, visando assim proporcionar oportunidades orientadas pelos princípios de respeito ao reconhecimento político-social e aceitação às diferenças (Rodrigues, 2015).

Seguindo o pensamento de Rodrigues (2015), a educação é um direito ao alcance de todos, sem distinção, e para as pessoas com deficiência, é um componente essencial na construção da cidadania, pois enfrentam impedimentos sociais com mais frequência, o que torna o acesso à educação mais desafiador.

Todavia, ainda que essa inclusão na rede regular de ensino seja garantida pela legislação, há uma série de dificuldades a serem superadas em sua prática, exigindo assim uma colaboração integral dos envolvidos, com esforços coletivos para a construção de uma escola que contemple toda a diversidade presente nela. Isso é uma pauta constante de discussão e estudos, mas a tarefa

de incluïres estudantes na disciplina de Educação Física não basta por si só.   necessário fazer a integra  ¹ e a socializa   (Brasil, 1988).

A abordagem da inclusão de estudantes com deficiência física nas aulas de Educa   Física nas escolas públicas do Município de Barra de São Francisco/ES é um desafio que tem chamado muito a atenção dos educadores. Partindo dessa problemática, surge a necessidade de assegurar que os alunos tenham acesso igualitário às atividades educacionais, incluindo aquelas que envolvem movimento, esporte e socializa  . No entanto, depara-se com as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que ainda limitam a participa   plena desses estudantes, dificultando a promoção da inclusão.

Nesta perspectiva, o problema a ser investigado se concentra em duas questões: As práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Educa   Física, no município de Barra de São Francisco/ES, são capazes de promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência física? E quais são as expectativas do estudante com deficiência física para as aulas de Educa   Física?

Para alcançar a sustent  o aos problemas apresentados, uma hipótese ao estudo foi considerada, sendo ela: evidencia-se que há a necessidade de os docentes realizarem adaptações curriculares em seus planejamentos a fim de obterem sucesso escolar aos estudantes que apresentem deficiências, contribuindo fidedignamente para a eliminação de barreiras, sendo elas arquitetônicas e metodológicas, podendo avançar não somente no âmbito educacional, mas t mbem dentre outros aspectos, como a autonomia.

O objetivo geral da investigação é analisar os impactos das práticas pedagógicas nas aulas de Educa   Física para o desenvolvimento de inclusão social de estudantes com deficiência física, considerando a riqueza de possibilidades que esse componente curricular proporciona ao corpo, oportunizando uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária.

Nos objetivos específicos distinguiram-se em, observar e registrar as aulas de Educa   Física em uma turma com a presença de um estudante com deficiência física, que utiliza cadeira de rodas, por meio de diário de campo, buscando compreender a dinâmica das práticas pedagógicas e a participação do estudante; analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor de Educa   Física para promover a inclusão do estudante nas atividades propostas; compreender a percepção e as expectativas do estudante com deficiência física em relação às

¹ O termo "integração", antigamente, referia-se   inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, mas sem a necessidade de adaptações significativas na estrutura ou no currículo escolar. Ou seja, a ênfase era na adaptação do aluno à escola, e não o contrário.

aulas de Educação Física, por meio de entrevista; identificar e analisar os fatores que favorecem ou dificultam a participação do estudante, bem como os impactos das práticas pedagógicas no seu desenvolvimento motor, social e emocional; propor subsídios e reflexões que contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física.

A inclusão, quando presente nos ambientes escolares, principalmente nas disciplinas de Educação Física, representa um desafio para o docente, visto que este profissional deve oportunizar a equidade e os direitos humanos assegurados pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015).

No município de Barra de São Francisco/ES, compreender como as escolas públicas têm promovido a inclusão destes estudantes é fundamental para avaliar a efetividade das políticas públicas, identificar boas práticas e apontar lacunas no processo de inclusão. A inclusão escolar demonstra para as famílias que a escola valoriza o estudante como um indivíduo integral, respeitando suas necessidades e potencialidades, encorajando-o a participar do processo educacional, colaborando com professores e gestores e refletindo em maior qualidade de vida.

A pesquisa realizada consistiu em um estudo de caso envolvendo um estudante que utiliza cadeira de rodas e um professor de Educação Física. A busca é por tentar compreender como se efetivam as práticas pedagógicas inclusivas nas aulas da referida disciplina, analisando o processo de participação, estímulo e engajamento do estudante nas atividades propostas.

O campo de estudo da pesquisa foi na Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite, uma instituição comunitária pertencente ao município de Barra de São Francisco/ES. Embora não seja considerada uma escola pública municipal comum ela funciona por intermédio de convênios e parcerias entre a prefeitura municipal, o Governo do Estado e o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Seus alunos são do campo e da cidade, e possuem aproximadamente idades entre 11 e 19 anos, matriculados nos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio profissionalizante. No ano de 2025 a instituição contou com 274 matrículas, segundo o Educacenso, na Coleta do 2º Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2025 (Brasil, 2025).

Esta pesquisa adota como referência metodológica o estudo de caso de abordagem qualitativa mista, por se tratar de uma investigação que busca analisar, de maneira aprofundada, o processo de ensino-aprendizagem no contexto específico que concerne a um estudante que utiliza cadeira de rodas, matriculado em uma escola com estrutura adequada para a sua inserção, porém, não dispõe de uma quadra poliesportiva. Todavia, o estudante apresenta resistência e desconforto em participar das aulas de Educação Física. Além do discente, considerado o

sujeito central da pesquisa, será também incluído como participante o professor da disciplina, a fim de ampliar a compreensão do fenômeno e contextualizar o processo investigativo.

Com o intuito de compreender o cotidiano do estudante, a Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguete utiliza instrumentos pedagógicos, em especial a Visita às Famílias. Assim, tomou-se como base a análise desses instrumentos para conhecer melhor o contexto em que o discente está inserido. A visita às famílias tem como propósito não apenas aproximar a escola das realidades sociais dos estudantes, mas também favorecer um momento de diálogo espontâneo sobre diferentes temas.

A abordagem desta temática visa contribuir para o conhecimento de gestores educacionais e professores na construção de práticas pedagógicas inclusivas que beneficiem a comunidade escolar como um todo, estreitando vínculos entre eles.

Para melhor desenvolvimento, o presente estudo foi estruturado em:

1 – Introdução/ Memorial Descritivo: apresentando fatos históricos da vida pessoal e profissional dos investigados, e também, a abordagem de elementos como: objetivos da pesquisa (geral e específicos), justificativa, delimitação do tema, problema de investigação e um respaldo do conhecimento introdutório da temática inclusiva.

2 – Capítulo I: Referencial Teórico: com definição e caracterização da deficiência física, a necessidades da adaptação curricular na inclusão do estudante no ambiente escolar, discutindo o papel do docente frente a este processo.

3 – Capítulo II: Metodologia: apresentando o contexto da investigação, o tipo de pesquisa, sujeito da pesquisa, informantes, instrumentos de coleta de dados, o processo de coleta, os princípios éticos e a análise de dados; demonstrando todo o percurso metodológico utilizado para se alcançar os resultados apresentados.

4 – Capítulo III: Resultados e discussão: realizou-se neste capítulo uma análise através dos dados coletados e, em seguida, fez-se a análise e a interpretação dessas informações. Evidencia-se a interligação dos objetivos, do problema da pesquisa e do referencial teórico com os resultados que foram obtidos no estudo.

5 – Conclusão: capítulo final que visa realizar uma análise geral e apresentar os resultados obtidos com a sugestão de ideias e novas abordagens que poderão ser consideradas na área para futuros estudos e pesquisas.

Diante de todo este contexto, acredita-se que a presente pesquisa poderá contribuir significativamente para o avanço do conhecimento sobre a Educação Inclusiva em salas de recursos e sala de aula regular, principalmente em aulas de Educação Física; fornecendo

insights importantes para a prática educativa e apontando para a necessidade de novas investigações e discussões sobre a prática de ensinar e aprender.

Espera-se que esta pesquisa favoreça um repensar social, auxiliando na direção da promoção de equiparação de oportunidades a todos; constituindo em um espaço essencial para o desenvolvimento físico, emocional e social de todos os estudantes.

2 CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, PARADIGMAS E AMPAROS LEGISLATIVOS

A inclusão é um dos princípios que vem sendo adotado pela sociedade atual. O valor

social da igualdade é sólido e busca ajudar os outros com a prática da Educação Inclusiva. No decorrer da história, as pessoas com deficiência foram submetidas a um isolamento sistemático, sendo-lhes negado o acesso ao ambiente acadêmico por serem consideradas inaptas para desenvolverem uma aprendizagem intelectual.

O foco principal deste capítulo concentra-se na inclusão dos estudantes com deficiência física, com ênfase nas aulas de Educação Física. Sob a ótica da Constituição Federal de 1988, especificamente no Artigo 4º (Inciso III), estabelece-se que estudantes com deficiência possuem demandas educacionais singulares. Tais necessidades exigem uma abordagem pedagógica distinta, que utilize metodologias e recursos adaptados para garantir que a aprendizagem acompanhe o nível de desenvolvimento de sua faixa etária.

Para tanto, é fundamental objetivar a análise da trajetória histórica e respectivas mudanças na percepção social sobre as formas de Educação Especial e seus paradigmas, até alcançar a Educação Inclusiva (aplicação prática do Paradigma da Inclusão), abarcando a deficiência e como essa inclusão ocorre na referida disciplina, que tanto exige a mobilidade física dos alunos.

Pressupõe-se que o presente estudo levante debates e questões quanto à necessidade de efetivar os paradigmas inclusivos na Educação Especial, evidenciando mudanças em níveis educacionais, em legislações e políticas públicas que impactam a sociedade; com reflexões embasadas em levantamentos bibliográficos que abarcam o contexto em torno de estudantes com deficiência física, considerando seus obstáculos no sistema educacional e demais fatores que podem preencher as lacunas para extinguir quaisquer desigualdades pedagógicas.

Nessa perspectiva, a inclusão dos estudantes com deficiência em classes regulares aumenta a consciência de características inter-relacionadas da escola, como uma comunidade, com seus limites, benefícios, membros, relacionamentos internos e externos, considerando todo o seu histórico. É preciso garantir que os estudantes com deficiência se tornem colaboradores e participantes ativos na planificação do bem-estar dentro deste novo modelo de sociedade. É necessário evitar erros passados e avaliar sobre a maneira em que as instituições de ensino e toda a comunidade devem se posicionar, para então, proporcionar aos discentes com deficiência, as oportunidades e habilidades necessárias para participarem da sociedade e de sua constante evolução²

²DEFICIÊNCIA é uma expressão usada a época na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) e que tem passado por adequações. O Projeto de Lei 226/2022 foi aprovado pelas comissões da Câmara e do Senado para atualizar a LDB, substituindo oficialmente o termo Transtorno Global de desenvolvimento por Transtorno do Espectro Autista na legislação educacional.

A Educação Especial passou a ser defendida com a finalidade de oportunizar uma educação de qualidade para os estudantes que apresentam deficiências e que pertencem ao ensino regular, que consiste na Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio. São considerados público da Educação Especial os alunos com deficiência, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), sendo, aqueles que possuem deficiência intelectual/cognitiva, física, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades.

A instituição escolar tem a finalidade de transmitir e veicular saberes para toda a sociedade. É por meio de diálogos e da criação de vínculos com a comunidade cujo aluno se encontra inserido, que se deve romper com a exclusão a qual tem se perpetuado há séculos na sociedade. Dentro deste contexto, a principal função da escola é inserir seus educandos em um mundo onde todos são aceitos, sem serem excluídos.

Atualmente, a inclusão do estudante com deficiência representa um grande desafio a ser superado, iniciando-se na modalidade de Educação Infantil até o Ensino Superior, abarcando escolas públicas e privadas (Duarte et. al., 2013).

No Brasil, este tipo de alunado que se encontrava em processo de inclusão na Educação Básica foi garantido a partir das Declarações de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A inclusão trata das diferenças inerentes ao ser humano e essa diversidade não está alicerçada apenas na minoria. Nas palavras de Padilha (2010), cada indivíduo possui sua própria trajetória, suas crenças, suas perspectivas do mundo, referências culturais, condições e capacidades pessoais, dentre outros fatores e especificidades que os individualizam de qualquer outra pessoa.

Neste cenário, surgem particularidades que necessitam de alterações metodológicas no ambiente educacional. É neste momento que os educandos requerem um tempo maior para que se adequem e avancem dentro dos objetivos e conteúdos propostos pelo docente, entregando assim uma Educação Inclusiva, com acesso em variados graus de complexidade, através de estratégias que visam atingir as metas educacionais propostas (Padilha, 2010).

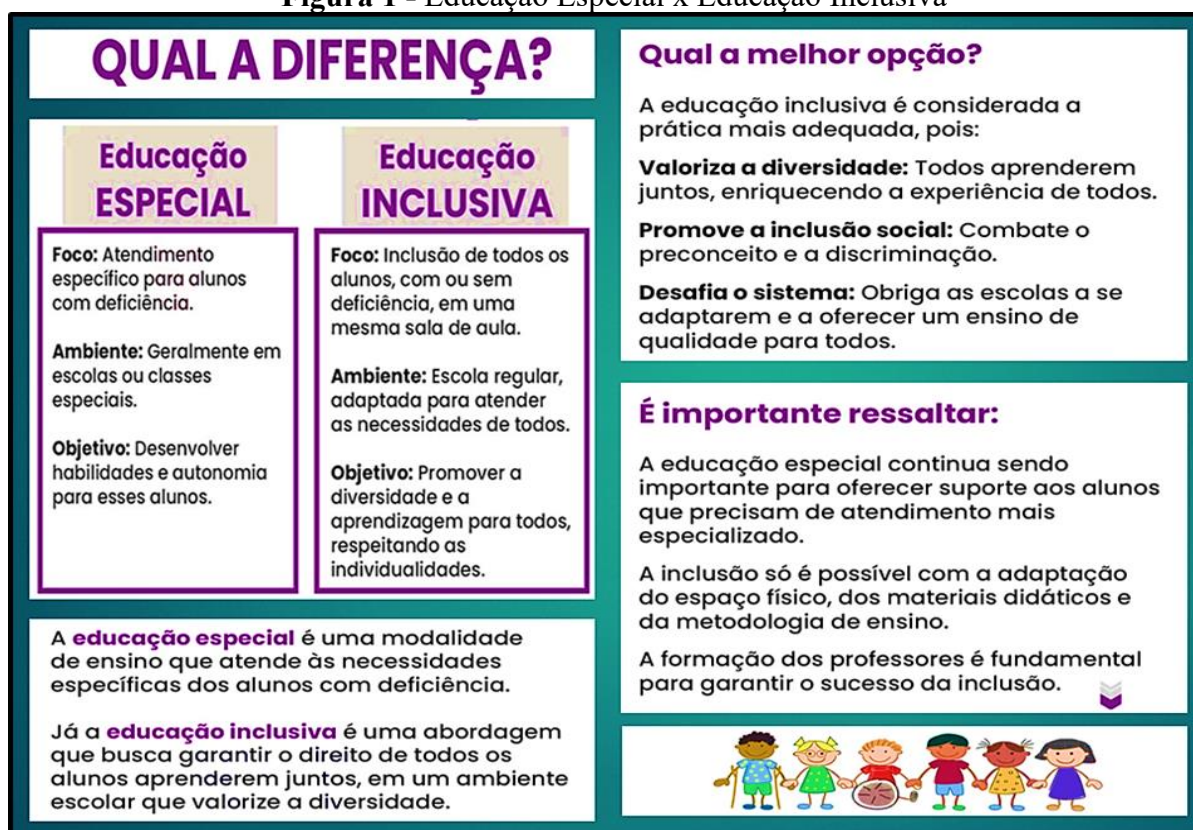
Ainda para o autor, a Educação Inclusiva é analisada com muita relevância no papel da renovação escolar, e essa característica significa que a inclusão de estudantes com deficiência inseridos em turmas regulares aumenta a consciência de aspectos inter-relacionados no ambiente escolar, como uma comunidade, com seus limites, benefícios, relacionamentos internos e externos e suas histórias.

De acordo com Mazzota (2011), para compreender a Educação Inclusiva é crucial

considerar a Educação Especial como sendo a base que a viabiliza. A presente consideração do autor se deve ao fato da Educação Especial ser um modelo de ensino direcionado aos aprendizes com deficiências, logo, servindo como um alicerce para a implementação da Educação Inclusiva, que possui em sua política o acolhimento de todos na escola regular.

Na Figura 1, na sequência, Mattei (2025) aponta um pouco dessas características como modelo educacional, bem como suas principais diferenças, de uma forma mais simplificada para melhor entendimento dos termos.

Figura 1 - Educação Especial x Educação Inclusiva



Fonte: Mattei, 2025.

O autor Mazzota (2011) ainda destaca as diferenças de que:

- Educação Especial: baseia-se em um atendimento ofertado de forma especializada aos aprendizes com deficiências, com quaisquer transtornos globais ou habilidades elevadas, cujo o acompanhamento é exercido de modo individualizado, priorizado em espaços segregados, ou seja, separados/afastados dos demais, atendendo às necessidades reais de cada aluno com os devidos métodos específicos.
- Educação Inclusiva: submete-se a um progresso da Educação Especial quanto a inclusão dos estudantes como um todo, presentes no mesmo espaço de ensino, tendo este aluno

deficiência ou não. O propósito é assegurar o acesso ao currículo escolar regular, de modo independente à cor, à religião, ao gênero, à etnia, etc. Esse modelo de inclusão objetiva por adaptações quando necessárias, em prol de promover o respeito à diversidade de todos em um mesmo ambiente (Mazzota, 2011).

Com isso, segundo Mattei (2025), entende-se que a Educação Especial é uma ferramenta de apoio à Educação Inclusiva. No Brasil, as legislações direcionam a Educação Especial para atuar em parceria com a escola comum, fortalecendo a inclusão, criando um só modelo. Todavia, a verdadeira inclusão vai muito mais além das políticas educacionais, visto que envolve transformações da mentalidade, com valorização da diversidade, onde todos os sujeitos têm o direito de aprenderem juntos.

Para que a Educação Especial atingisse as concepções inclusivas, algumas reformas estruturais foram necessárias. Essas reformas foram decorrentes de paradigmas, com visões do mundo quanto a comportamentos que a sociedade apresentou ao longo dos anos sobre as deficiências.

2.1 Paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial: da exclusão à inclusão

Analisando a história da educação, evidencia-se que, ao longo dos séculos, alguns paradigmas foram propostos na busca por mudanças de percepções, de valores e de práticas pedagógicas. Logo, para se entender a Educação Inclusiva e sua prática como Paradigma da Inclusão, é necessário respaldar os demais paradigmas que o antecederam. Segundo Mattei (2025), todos estão constituídos dentro da Educação Especial.

A Educação Especial apresenta-se como uma modalidade educacional caracterizada pelo atendimento às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Todavia, essa configuração atual sofreu inúmeras alterações ao longo de sua história, com uma proliferação de políticas públicas e de práticas inclusivas (Glat; Fernandes, 2005).

Para Mantoan (2013), todo o percurso adotado desde a exclusão até se alcançar a inclusão (Figura 2), pode ser usado em uma metáfora caleidoscópica, que se trata de um desenho que necessita de todas as peças para se tornar completa. Assim, muitas crianças desenvolvem evoluem o aprendizado em um espaço rico e variado.

Figura 2 - Paradigmas da Educação Especial



Fonte: Mantoan, 2013.

Na literatura, diversos estudos não retratam o Paradigma da Exclusão como um dos Paradigmas da Educação Especial (apenas a Segregação, Integração e Inclusão), visto que a exclusão era presente em todas as pessoas com deficiência, sendo estudantes ou não. Entretanto, muitos outros autores defendem que não há como retratar os demais paradigmas sem contemplar a exclusão, que é a base de todas, e que afetavam sim esse público de idade acadêmica. Com isso, considera-se neste estudo a essencialidade de considera-lo antes dos demais, conforme a história realmente se apresenta.

2.1.1 Paradigma da Exclusão

Historicamente, o paradigma norteador das pessoas com deficiências era pautado na exclusão dos mesmos. Na Idade Média, essa exclusão era legitimada pela patologia desses indivíduos, considerados improdutivos e/ou destituídos de capacidades cognitivas (Glat; Fernandes, 2005).

No final do século XV, os transtornos mentais e as limitações físicas das pessoas tornaram-se ainda mais frequentes na associação à estigmas religiosos e possessões sobrenaturais, acarretando em perseguições e extermínios. Por cerca de duzentos anos, essas pessoas foram vítimas de vexames, enforcamentos, afogamentos ou fogueiras em locais públicos ou sentenciadas a prisões em condições degradantes nos subterrâneos das fortificações

da época (Facion& Mattos, 2009).

Para Mendes (2020), a principal característica do Paradigma da Exclusão é a consideração de incapacidade, física ou mental, onde as pessoas são impedidas de participarem de variados espaços e contextos sociais e/ou educacionais, sendo privados de exercerem os seus direitos como cidadão civil.

O autor também destaca que, quando o paradigma é enquadrado no âmbito educacional, essa exclusão é expressa através da negação do aluno ao ambiente escolar, ou de sua permanência no local, por preconceitos quanto a sua inaptidão de aprender e de se desenvolver de modo igual aos demais estudantes, bloqueando o seu acesso ao ensino, casos que ainda são decorrentes em muitas instituições.

Ao analisar a historicidade da exclusão no Brasil, no percurso entre os séculos XVII e XVIII, onde as teorias e práticas sociais discriminatórias se tornaram muito mais evidenciadas, a caracterização pela ignorância e pela rejeição da pessoa com deficiência, já enraizada pelos séculos anteriores, tornava-se ainda mais forte e constante. Tanto as escolas, quanto a própria família e a sociedade em geral julgavam esses indivíduos de forma extremamente preconceituosa, de modo a excluí-las completamente da sociedade (Aranha, 2016).

O Paradigma da Exclusão ainda é muito presente na sociedade atual, mesmo com as criações de políticas públicas e de legislações que busquem amenizar e extinguir esse contexto, visto que muitas pessoas ainda vivem isoladas em suas residências ou em instituições assistenciais, sem perspectivas maiores para que a inclusão ocorra.

2.1.2 Paradigma da Segregação

Posteriormente ao Paradigma da Exclusão, as pessoas com deficiência tornaram-se vítimas da segregação. De acordo com Minetto (2010), o então denominado de Paradigma da Segregação foi consolidado entre o encerramento do século XVIII e o início do XIX, período em que as pessoas com deficiências eram confinadas em ambientes que patologizavam sua condição.

Os autores Glat e Fernandes (2005) complementam que, no Paradigma da Segregação as pessoas com deficiência faziam parte de uma separação de espaço, onde suas características as conduziam ao “melhor cenário para sua adequação”, sem que pudessem conviver com outras pessoas.

Todavia, esse momento propiciou a criação de grandes centros voltados exclusivamente a esse público, marco que por muitos é interpretado como a gênese da Educação Especial enquanto modalidade específica. Muitas instituições foram criadas para que esse público

pudesse ser acolhido e assistido. Outras instituições iam além. Além de apenas assisti-las, estudavam criteriosamente suas condições (Minetto, 2010).

Com o passar do tempo e com novos casos, movimentos familiares passaram a lutar por espaços onde seus filhos pudessem estudar. Com isso, escolas especiais foram criadas para atender essas pessoas de forma segregada, com projetos mais específicos e, na maioria delas, com abordagens mais voltadas à saúde do que à própria educação.

Até os dias atuais, existem organizações que atuam com o Paradigma da Segregação, cujas justificativas acercam a defesa pela proteção e pelo acompanhamento mais preciso de acordo com o tipo de deficiência apresentado. Porém, muitos dos que frequentam essas instituições se mantêm excluídos da possível inclusão social.

2.1.3 Paradigma da Integração

No decorrer do século XX, emergiu o Paradigma da Integração, também conhecido como Normalização, preconizando a defesa pelos direitos das crianças com deficiência diante da inserção ao convívio social e, primordialmente, à rede de ensino regular. Contudo, essa lógica impunha ao aprendiz o ônus exclusivo de adaptar-se ao ambiente escolar, uma vez que as instituições e as metodologias vigentes permaneciam inalteradas, eximindo-se do compromisso e da responsabilidade de realizar adequações às demandas específicas desse alunado (Minetto, 2010).

Para Bueno (2001), o Paradigma da Integração tem como característica a participação das pessoas com deficiências em diversos âmbitos da sociedade, porém, desde que demonstrem serem aptas a isto, por seus próprios méritos. Isso significa que não cabe a essa pessoa exigir por alterações ou adaptações de práticas ou ambientes para seu benefício.

Neste contexto apresentado pelo autor, os estudantes com deficiência podem ser inseridos em instituições escolares desde que tenham condições de acompanhar a rotina da organização, sem requerer mudanças pedagógicas ou estruturais. O laudo médico é exigido para melhor direcionamento do aluno.

De acordo com Ribeiro (2003, p. 44), o Paradigma da Integração diz que “normalização é objetivo, integração é processo”.

Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Normaliza-la dá-lhe o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas na sociedade. No âmbito educacional, essa normalização é ofertada ao aluno que necessita de recursos institucionais e profissionais adequados para o desenvolvimento de suas capacidades como estudante, e como pessoa cidadã (Fación & Matos, 2009, p. 193).

Para Minetto (2010), essa integração ocorria com muitos desafios, tornando-se quase impossível. Como muitos não conseguiam acompanhar a turma, e ninguém se responsabilizava pelo contrário, os alunos acabavam retornando a uma instituição especializada, frustrando a então proposta de integração social e educacional. Isso impedia que as pessoas com deficiência pudessem atingir um nível mais elevado de ensino, gerando assim ainda mais rotulação e preconceito.

Segundo Sasaki (2010), com base na realização de estudos, é perceptível que no decorrer dos séculos a sociedade vem sofrendo com transformações relacionadas às atitudes de exclusão às pessoas com deficiência, assim, passou a ser conceituado o termo “integração”. Etimologicamente, a palavra “integração” originada do verbo – integrar -, que significa um ato de tornar algo inteiro, formar, completar, combinar tudo em um todo unificado.

Baseado neste conceito, o autor Sasaki (2010, p. 30), aborda que:

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características essas atribuídas indistintamente a todas as pessoas que tivessem alguma deficiência.

De acordo com Sasaki (2010), após a década de 1960 foi iniciado o movimento a favor da integração, que tinha como objetivo a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Esse movimento, chamado de Movimento de Vida Independente, remeteu princípios muito relevantes. Além da normalização, a autonomia/independência, o empoderamento e o *mainstreaming*, ganharam força. É necessário entender esses princípios para a melhor percepção do significado de integração.

- a) Normalização: princípio que visa o acesso às pessoas que são desvalorizadas na sociedade a terem condições e modelos de vida semelhantes aos que são acessíveis ao grupo de indivíduos específicos na sociedade “padronizada”. Com isso, se torna entendido que, cada pessoa cria o seu próprio mundo e é capaz de viver separado como qualquer indivíduo (Sasaki, 2010).
- b) Autonomia/Independência: compreendida como uma condição de domínio, tanto no ambiente físico quanto no social, resguardando a privacidade e a dignidade dos indivíduos que a exercem. Além disso, é conceituado o princípio da independência, onde se baseia nas decisões tomadas sem a dependência ou influência de outros indivíduos, como por exemplo, membros familiares, profissionais especializados ou educadores de

ensino. Com isso, o sujeito poderá ter autonomia ou independência em um determinado espaço físico (Mantoan, 2013).

- c) Empoderamento: Sassaki (2010), esclarece que o termo se define com o processo ao qual o indivíduo, em grupo ou não, exerce o seu papel de poder pessoal específico quando relacionado à condição de optar por suas escolhas, tomando decisões e assumindo o controle de sua própria vida. Há o reconhecimento da PcD como protagonista diante da luta por direitos e formulações de políticas públicas, alterando a visão de “caridade” para “cidadania”.
- d) *Mainstreaming* (Integração no Fluxo Comum): ganhou ainda mais importância na década de 80, pois o seu significado de aproximar os alunos aos serviços educacionais dentro da comunidade era cada vez mais significativo. A ideia era segregar a PcD à vida social regular, como sistema de ensino e emprego, ao invés de ambientes separados (oficinas protegidas ou escolas especiais, por exemplo). Hoje em dia, essa prática corresponde à integração de crianças e jovens que realizam acompanhamentos de aulas comuns sem a ocorrência de práticas inclusivas (Mantoan, 2013).

Mantoan (2013) ainda complementa que, a definição do princípio do termo *mainstreaming* pode ser utilizada com uma metáfora do “sistema cascata”, que ocorre quando o próprio aluno é responsável pela forma de inserção, dependendo do seu nível de capacidade de adaptação quando se trata de alternativas do sistema educacional. Esse tipo de sistema deve disponibilizar ao aluno toda a oportunidade de transição, do ensino regular ao ensino especial, passando por todas as fases da integração.

O autor ainda ressalta que a integração tem a capacidade de fazer com que a pessoa com deficiência seja inserida na sociedade, criando aptidão para superar as diversas barreiras nela existentes. Dessa forma, ocorre a adaptação do indivíduo de forma social com os demais.

Para Jannuzzi (2014), no presente paradigma, a responsabilidade de transformação vai se mostrando tênue, porém, o destaque é para a modificação, ou seja, na normalização da vida da pessoa com deficiência. O método considerável era o individual, para melhor aconselhamento na adaptação curricular. Dessa maneira, é entendido que cada indivíduo tem suas próprias características, com interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, e que, na integração, podem compartilhar o mesmo ambiente físico sem se socializarem com a comunidade educacional.

Diante dessa abordagem, Lourenço (2010), observa que o Paradigma da Integração releva as deficiências como adversidade do indivíduo e visa à manutenção de estruturas institucionais. Com isso, é possível entender que na integração, as oportunidades dos alunos

ocorrem de acordo com suas necessidades, ou seja, a inserção decorre de forma parcial. O indivíduo com deficiência se adapta aos padrões de necessidades existentes e procuram a melhor maneira de se ajustar a elas.

2.1.4 Paradigma da Inclusão

No conceito etimológico, o termo inclusão vem do verbo “incluir”, e com isso é possível defini-lo como “fazer parte de algo”. Participar é uma necessidade básica e essencial de um indivíduo e, é somente assim que acontece seu desenvolvimento em uma sociedade (Sassaki, 2010).

De acordo com Sá (2009), o conceito de Educação Inclusiva foi formalmente estruturado nos Estados Unidos sob a égide da Lei Pública 94.142 de 1975, que estabeleceu os fundamentos para programas voltados a essa modalidade. Posteriormente, na década de 1990, consolidou-se como o novo paradigma, o Paradigma da Inclusão.

Conforme Stainback (1999), o Paradigma da Inclusão define-se não apenas como inserção física, mas como o real pertencimento e participação efetiva do estudante nas práticas pedagógicas. Nessa visão, a inclusão pressupõe que esse estudante com deficiência se socialize e aprenda em conformidade com as suas potencialidades, visão ratificada pela Política Nacional de Educação Inclusiva (PNEI), que defende o direito universal à educação de qualidade e a convicção de que todo indivíduo, independentemente de sua limitação, possui capacidade de aprendizagem.

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, a proposta do paradigma educacional contemporâneo fundamentada na inclusão caracterizou-se no fato de que as instituições escolares devem assegurar o acesso a todos os estudantes, transcendendo quaisquer condicionantes de ordem física, cognitiva, psicossocial ou cultural (Declaração De Salamanca, 1994).

Para Mitller (2003, p. 236):

A inclusão engloba todos os aprendizes, e não apenas alguns. A inclusão abarca mudanças culturais e estruturais das instituições de ensino para que o acesso seja assegurado e que a participação de todos torne-se possível, tanto para estudantes assíduos, quanto para os que se encontram em serviço segregado, podendo retornar aos estudos em algum momento.

Neste contexto, entende-se que é direito dos estudantes o acesso pleno ao ensino regular, e as instituições de educacionais devem, obrigatoriamente, reconfigurar suas estruturas e práticas para viabilizar o acolhimento dessas singularidades. Tal diretriz visa, em última

instância, à sedimentação de uma estrutura social inclusiva e à concretização do direito universal à educação (Declaração de Salamanca, 1994).

A inclusão vem sendo abordada nos últimos anos com cada vez mais respeito, desde o ceio familiar até a convivência na sociedade, sendo que, o auxílio familiar durante esse processo é de grande relevância, pois auxilia a criança a encarar a deficiência apenas como uma limitação, e não como uma barreira.

As experiências educacionais e os serviços afins devem ser providenciados. A inclusão deve ser inserida nas classes de ensino regular com o apoio de todos os envolvidos para servir adequadamente todos os alunos (Mittler, 2003).

A caracterização do Paradigma da Inclusão é definida por Ainscow (2019, p. 85) “como a superação de barreiras, onde quaisquer alunos podem experimentar. É um processo sem fim, visto que é um estado de constante mudança, segundo o avanço da humanidade, que o faz depender de organizações políticas, educacionais e sociais”. Ou seja, a inclusão não é definida apenas como uma simples mudança, mas principalmente como um processo que necessita ocorrer diariamente, impondo o envolvimento e comprometimento de todos.

2.2 Legislações e políticas públicas para a Educação Inclusiva no Brasil

No cenário brasileiro, marcado pela autonomia dos entes federados, pluralidade cultural e fortes disparidades sociais, a construção curricular e a elaboração de propostas pedagógicas devem emergir de uma leitura atenta às especificidades, identidades e necessidades dos estudantes. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, estabelece-se como o balizador normativo essencial para a estruturação dos currículos da Educação Básica em todo o território nacional.

A BNCC fundamenta-se nos preceitos da Constituição Federal de 1988, especificamente no Artigo 205, que define a educação como um direito fundamental de dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo e sua qualificação para o trabalho e cidadania (Brasil, 1988). Sob essa égide, o documento redefine o foco do currículo: transita-se do ensino de "conteúdos mínimos" para a garantia de "aprendizagens essenciais".

De acordo com as LDB (Brasil, 2018), ser competente envolve a articulação integral de saberes teóricos e práticos, junto a posturas éticas e competências socioemocionais. O objetivo dessa sinergia é capacitar o indivíduo para solucionar desafios reais do dia a dia, atuar como cidadão consciente e integrar-se ao mercado de trabalho.

Essa mudança de paradigma é reforçada pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB para incluir, concomitantemente, as nomenclaturas de "direitos e objetivos de aprendizagem" e "competências e habilidades" como finalidades educativas (Brasil, 2017).

Ao que diz respeito à intenção de promover um desenvolvimento humano global — abrangendo dimensões intelectuais, físicas e éticas — a implementação da BNCC suscita debates críticos. Silva (2017) argumenta que o currículo é um vetor de identidade; logo, a formação docente deve questionar se o objetivo é a produção de um profissional crítico ou um reprodutor submisso à realidade posta.

Há o risco de que a BNCC induza uma padronização tecnocrata, onde a eficácia docente passa a ser mensurada estritamente por testes padronizados e materiais didáticos uniformes. Conforme apontam Gomes e Piontkovsky (2012), a estruturação curricular baseada meramente em disciplinas de referência é alvo de críticas do movimento de reconceitualização curricular, que busca entender a história das disciplinas como construções sociais e não verdades absolutas.

A formação de docentes está associada à teoria e à prática pedagógica que o professor aplicará em sala de aula. Muitos estudiosos entendem que é através de uma política de reconstrução da fundamentação da prática pedagógica que suas instrumentalizações, a serem repassadas para os professores, realizam mudanças significativas no processo educacional.

O exercício docente funciona como um mecanismo de aprendizagem em que o profissional ressignifica e ajusta os conhecimentos teóricos da sua formação à realidade do cotidiano escolar. Esse contato prático gera uma espécie de ciclo de retroalimentação, permitindo que o professor avalie criticamente os saberes obtidos previamente sob a ótica da experiência real (Tardif, 2012).

Nesse sentido, a atual discussão sobre a adequação dos cursos de licenciatura à BNCC deve ser vista com cautela. Se, por um lado, busca-se elevar índices de rendimento escolar, por outro, não se pode negligenciar a dimensão política do ato de ensinar. Como assegura Pacheco (2011), o educador crítico deve identificar injustiças sociais e compreender a teoria como um espaço de contestação e compromisso político.

Garantir um ensino de excelência para todos envolve, fundamentalmente, conferir novos propósitos à instituição escolar. Isso demanda não apenas admitir, mas celebrar a diversidade, recuperando o apreço pelas raízes culturais e pela autonomia no processo de aprendizagem. Nesse cenário, a Educação Especial, historicamente fortificada a um sistema segregado, tem transformado sua atuação, integrando-se de forma direta ao suporte desses estudantes no ensino comum (Bueno, 2012).

Segundo Bueno (2012), a legislação ampara a todos os alunos matriculados,

independentes de sua especificidade. Não é o estudante que precisa buscar adaptações para melhor ser atendido, mas a instituição à qual está inserido também precisa adaptar-se ao seu alunado, de forma a atender a todos com igualdade de direitos e projetar adaptações se for necessário.

A partir da promulgação da Declaração de Salamanca em 1994, o ordenamento jurídico e o debate pedagógico internacional convergiram para a centralidade da inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Sob essa ótica, a deficiência deixa de ser compreendida como uma limitação intrínseca ao sujeito para ser interpretada como um fenômeno condicionado pelas barreiras estruturais e sociais que impedem o desenvolvimento das potencialidades individuais. Portanto, a efetivação de escolas inclusivas demanda não apenas reformas estruturais, mas uma reconfiguração da práxis docente. Conforme preconizado pelo Ministério da Educação (1994), a formação de educadores deve transcender a dicotomia entre o ensino comum e o especial, fundamentando-se no respeito à diversidade e no aprendizado colaborativo.

Os direitos dos estudantes com deficiência são protegidos pela Constituição Federal de 1988, pelos decretos nº 6.215 de 26 de setembro de 2007 e Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, pela LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e pela Lei nº 9394/96 publicada em 20/12/96, no Diário Oficial da União, além de outros decretos, resoluções e portarias.

A Constituição Federal de 1988 defende que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]

III – Atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. (BRASIL, 1988, p. 34).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, no capítulo V que trata da Educação Especial, cita no Artigo 58 que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

§3º - A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 33).

Com base no exposto, pode-se afirmar que uma instituição educacional não pode limitar, sem um motivo justo, o acesso de uma criança com deficiência à sua escola e uma educação de qualidade. Isso é firmado dentro do ordenamento jurídico competente através de leis, e as escolas devem se adaptar às determinações do dispositivo legal, seja com recursos pedagógicos e didáticos, ou com infraestrutura, para permitir que alunos com deficiência tenham acesso à escola de maneira isonômica aos demais alunos.

A concepção de educação inclusiva considera o processo educacional como um todo, implicando a necessidade de implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que oportunize e aumente a organização da escola de forma a superar os modelos de integração vigentes nas escolas. Esse entendimento está firmado nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB No 4/2009, de acordo com o disposto no artigo 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Baseada nos princípios de equidade e acesso universal, a Política Nacional de Educação Especial de 2008 estabelece a Educação Especial como um eixo que atravessa todo o sistema educacional. Sua função é integrar todos os graus e tipos de ensino, oferecendo suporte por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse serviço, que pode ampliar ou reforçar a base comum, é destinado a alunos com deficiências, TGD e superdotação, visando garantir que sua trajetória ocorra, preferencialmente, dentro das turmas comuns do ensino regular.

2.3 Deficiências: conceitos e enfoque na deficiência física

Historicamente, o ensino voltado para a Pessoa com Deficiência (PcD) ganhou contornos globais a partir do século XVII. Contudo, essa trajetória foi marcada por barreiras culturais, religiosas e místicas. De acordo com Jannuzzi (2014), a deficiência era frequentemente interpretada como um fardo social ou uma punição espiritual, o que marginalizava esses indivíduos e os excluía do sistema produtivo.

A autora ainda complementa que, assim eram denominadas pela sociedade as pessoas com deficiências: manifestas:

- Idiotas
- Débeis
- Anormais
- Atrasados

Inicialmente, conforme mencionado no tópico 2.1, as pessoas com deficiência tinham que se adaptar aos ambientes, até sem implantada a Constituição 1988. Após isso, os conceitos de segregação para inclusão foram rompidos.

- Equidade = visa igualdade
- Os seres humanos são singulares.

De acordo com a perspectiva de Carvalho (2015, p. 102), “a deficiência não é particular e sim social. São frutos da desestrutura social. É um fenômeno social”. Logo, é essencial que a sociedade, no seu dia-a-dia, se adapte às necessidades de uma pessoa com deficiência, envolvendo a igualdade em seus espaços, com respeito e aceitação às diferenças.

Essas visões estigmatizadas dificultaram, por muito tempo, a consolidação do direito à educação na prática cotidiana. O modelo segregacionista predominante ignorava a capacidade dos estudantes, tratando-os como incapazes de evolução acadêmica. No entanto, conforme as concepções de humanidade e sociedade evoluíram, a Educação Inclusiva passou por reformas estruturais. Atualmente, entende-se a pessoa com deficiência como um sujeito de direitos, dotado de potencialidades criativas e intelectuais. Conforme apontado por Torres (2012), superou-se a antiga descrença de que indivíduos com deficiências físicas, sensoriais ou transtornos do espectro autista não poderiam atingir níveis satisfatórios de aprendizagem na Educação Básica.

A evolução humana é indissociável das relações sociais. Como destaca Aranha (2016), a identidade do indivíduo é moldada pela prática social, que está inserida em um tempo e espaço geográfico específicos. Portanto, a compreensão sobre a deficiência não é estática; ela se transforma conforme os valores culturais e as mudanças sociais de cada período histórico.

As diferenças devem ser consideradas como algo positivo e de essencial relevância na construção da identidade social do indivíduo, devido a contribuir para uma vida de respeito, acolhimento, aceitação, reconhecimento e companheirismo. Zacharias (2007) destaca que existem diversos tipos de deficiência, como: Deficiência Físico-Motora, Deficiência Visual, Transtorno do Espectro do Autismo, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva entre outros.

Abaixo, Diehl (2006), relaciona o modelo clínico das pessoas com deficiências, com o âmbito educacional:

- a) Intelectuais: pessoas com deficiência intelectual, podendo ser: dependentes, educáveis, treináveis; aprendizes superdotados.
- b) Psicossociais: sujeitos com distúrbios emocionais; aprendizes com desajustes sociais;
- c) Desvios Físicos: indivíduos com deficiências físicas não sensoriais; deficientes físicos sensoriais: deficientes visuais; deficientes auditivos;
- d) Deficiência Múltipla: se enquadram em mais do que um tipo de desvio.

Segundo o Ministério da Educação e do Desporto/MEC (2007), as classificações a seguir se referem aos tipos de deficiência:

- a) Deficiência Física: é uma variedade de condições não sensoriais que afetam a mobilidade, a coordenação motora geral ou a fala do indivíduo, por decorrência de lesões neurológicas, ortopédicas e neuromusculares, e até mesmo, de más-formações congênitas ou adquiridas.
- b) Deficiência Visual: caracteriza pela diminuição ou perda total da capacidade de enxergar com o melhor olho, mesmo após a melhor correção ótica - (visão reduzida ou cegueira).
- c) Deficiência Auditiva: O MEC (2007), menciona: “a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Manifesta-se como surdez leve/moderada, surdez severo-profunda.”

A compreensão das deficiências exige uma análise técnica que perpassasse as dimensões orgânicas e funcionais do indivíduo. Sob a ótica de Costa (1992 apud UFRGS; INDESP, 1996), a deficiência física é caracterizada por qualquer alteração no corpo humano que resulte em dificuldades na execução de tarefas motoras específicas.

No que tange à deficiência visual, segundo Diehl (2016), essa condição pode ser congênita ou manifestar-se no período perinatal, sendo a cegueira tecnicamente delimitada pela ausência de visão em ambos os olhos ou por um campo visual inferior a 0,1 graus.

No âmbito da Educação Física Adaptada, a deficiência visual é destacada por Marques (2008) com a necessidade de classificações funcionais para viabilizar a prática esportiva, dividindo os estudantes nos níveis B1, B2 e B3:

- B1: indivíduos com ausência total de percepção luminosa ou incapacidade de reconhecer o formato de uma mão;
- B2: possuem percepção de vultos, mas com acuidade visual de até 2/60 ou campo inferior a 5 graus;

- B3: apresentam acuidade entre 2/60 e 6/60, ou campo visual entre 5 e 20 graus.

Quanto à deficiência auditiva, o Ministério da Educação (MEC, 2007) a define como a perda parcial ou total da capacidade de compreender a fala através do aparelho auditivo, podendo variar entre níveis leves, moderados, severos ou profundos. Para Marques (2008), a manifestação também pode ocorrer de forma congênita ou no período perinatal, delimitando todos os sons que o sujeito escuta.

2.3.1 Deficiência física

De acordo com o Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, a caracterização da deficiência física se enquadra como sendo uma alteração no corpo humano, podendo ser parcial ou completa, capaz de envolver um ou mais segmentos. A deficiência física pode acarretar no comprometimento físico e suas funções, sendo caracterizados como:

Amputação ou ausência de membro, deformação adquirida ou congênita de membros (com exceção de deformidades estéticas e que não dificultam ou impedem o desenvolvimento de funções), hemiparesia, hemiplegia, nanismo, monoparesia, monoplegia, paraparesia, paraplegia, paralisia cerebral, tetraparesia, tetraplegia, triplegia, ostomia (Brasil, 2004).

Ainda de acordo com o decreto, as deficiências físicas recebem a classificação de:

- Temporária – ocorre ao poder ser tratada, com possibilidades de que a pessoa retorne às condições ativas de funções anteriores.
- Recuperável – ocorre quando surge a melhora através de tratamento, ou suplência por áreas que não foram atingidas.
- Definitiva – decorre quando, mesmo com o tratamento, a pessoa não apresenta nenhum resultado de possibilidade de cura, nem de substituição ou nem de suplência.
- Compensável – essa classificação ocorre quando a melhora é possibilitada por meio da substituição de órgãos. Como, por exemplo: amputação compensável pela utilização de uma prótese (Brasil, 2006).

Ao que se refere às causas da deficiência física, elas são apresentadas de acordo com os seguintes fatores:

- Hereditário – como resultado de doenças que foram transmitidas de modo hereditário, ou seja, por genes, manifestando-se na pessoa em seu nascimento, ou podendo ser apresentada posteriormente, com o tempo.
- Congênito – apresentada antes de nascer, na fase intrauterina, ou no nascimento.
- Adquirido – quando a deficiência ocorre após o nascimento, advindos de traumatismos,

infecções, intoxicações (BRASIL, 2006).

Segundo as análises de Marques (2008), as limitações inerentes à mobilidade de pessoas com deficiência física constituem em obstáculos significativos para o desenvolvimento de suas interações sociais. Essa restrição acaba comprometendo a criação de vínculos que transcendem o ambiente familiar, impactando de forma drástica a inserção social e a diversidade do convívio coletivo. Neste cenário, viabilizar e promover o acesso a esses sujeitos torna-se indispensável na superação de barreiras físicas e fortalecimento das relações interpessoais.

2.4 A Educação Física Escolar: Conceitos, Objetivos e Fundamentos

No ordenamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física integra a área de Linguagens, compartilhando este espaço curricular com a Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira Moderna. Segundo o documento normativo, esta área abrange os conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem em diversas esferas da comunicação humana, das cotidianas às formais (Brasil, 2018).

Dentro desse contexto, compreende-se que a linguagem não é apenas um sistema de comunicação, porém uma ferramenta primordial para agir sobre o mundo e assim, construir significados a partir dos conhecimentos prévios adquiridos e as interações com ele. Portanto, a linguagem une e conecta distintos aspectos da área em questão, seja ela qual for tornando-se um elemento essencial para a compreensão e desenvolvimento da mesma.

A principal finalidade da criação da Base Nacional Comum Curricular é compreendida no norteamiento dos currículos das redes escolares brasileiras, através de competências gerais e específicas direcionadas a cada área, garantindo os direitos de aprendizagem a todos os estudantes brasileiros. A BNCC fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 para estabelecer competências que assegurem um padrão de qualidade e equidade na educação nacional, definindo os objetivos de aprendizagem e o "ponto de chegada", os currículos locais mantêm a autonomia para traçar os caminhos pedagógicos específicos (Brasil, 2018).

O processo de redação da área de Educação Física foi marcado por um intenso debate acadêmico e institucional. Iniciado pela Portaria nº 592/2015, o grupo de trabalho contou com a colaboração de pesquisadores renomados, como a Profa. Dra. Suraya Darido e o Prof. Dr. Fernando Jaime González. A elaboração envolveu ciclos de consultas públicas que totalizaram mais de 12 milhões de contribuições, posteriormente sistematizadas por centros de excelência como a UnB e a PUC-Rio (Neira *et al.*, 2016).

A transição da segunda para a terceira versão do documento, ocorrida sob a gestão de Michel Temer, revelou mudanças estruturais significativas. De acordo com Betti (2018), houve um "enxugamento" progressivo do texto original. Se, por um lado, a redução do número de habilidades tornou o documento mais pragmático para o contexto escolar, por outro, resultou na exclusão de debates essenciais sobre gênero, etnia e equidade social, que eram vinculados aos ciclos do Ensino Fundamental.

Críticos como Neira et al. (2016) e Betti (2018) apontam fragilidades na versão final, destacando:

- a) Falta de clareza teórica: inconsistências na articulação entre o componente curricular e a área de linguagens.
- b) Déficit de criticidade: uma tendência à tecnização que se afasta do debate contemporâneo e progressista da área.
- c) Fragilidade metodológica: redação de habilidades que não contemplam integralmente todas as dimensões do conhecimento.

Apesar de tais críticas, reconhece-se que a manutenção da Educação Física na BNCC é uma vitória política. Especialmente diante das recorrentes ameaças de exclusão da disciplina no Ensino Médio, sua presença no documento ratifica o status alcançado com a LDB nº 9.394/96 e dá continuidade ao legado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/97).

Para que a BNCC não se torne apenas um instrumento técnico-burocrático, é imperativo o investimento na formação inicial e continuada, para que o docente atue de forma autônoma e reflexiva, adaptando as prescrições legais às realidades locais. A intenção é desfrutar do documento legal da melhor forma possível, construindo e institucionalizando os suportes necessários à realidade de cada um, sendo desejável e exequível que a disciplina caminhe positivamente, com mais debates, envolvimento e participação de todos que atuam na área. Nesse momento histórico atual, a BNCC/2018 se torna relevante e necessária para avançar no contexto da manutenção da Educação Física quanto a sua estruturação curricular escolar, sendo um fator contribuinte para a formação de discentes matriculados e presentes nas escolas (Rufino, Souza Neto, 2016).

Segundo Kunz (2014), a Educação Física Escolar tem sofrido essas alterações devido a diferentes olhares, concepções e objetivos, decorrentes das mudanças de época e das demandas que surgem ao longo das décadas.

Além de estar determinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira/1996 (LDB), a Educação Física deve integrar-se à proposta pedagógica da instituição

educacional, sendo apresentada como um componente curricular obrigatório, com destaque para sua importância e seu caráter formativo. É indispensável que todos os estudantes tenham acesso à disciplina como uma maneira de garantir qualidade de formação perante os seus pressupostos, inseridos nos aspectos: conceituais, procedimentais e atitudinais de seus conteúdos (Brasil, 1996).

Com base nessas premissas, as aulas de Educação Física Escolar, em todos os níveis da escolaridade, estão fundamentadas em aspectos legais, tais como as possibilidades formativas que transcendem a promoção de uma simples recreação dos estudantes ou na formação de uma equipe escolar que a divulgue em competições. O objetivo da Educação Física Escolar está voltado para a formação de cidadãos críticos, criativos, atuantes, pensantes e solidários. A existência de documentos legislativos e orientadores, como a LDBN/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (Brasil, 1998), servem de referências para as práticas docentes em Educação Física.

Conforme Brasil (1998), os educadores devem respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, considerando a necessidade de reconstruir referências nacionais comuns a todo o processo educativo. Nesse sentido, criam-se condições nas escolas que possibilitem que todos os estudantes tenham acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como primordiais ao exercício da cidadania.

Ao realizar uma análise do documento PCN's, percebe-se que uma das principais características da Educação Física Escolar está direcionada à constituição da formação humanista dos aprendizes, para que se tornem sujeitos plenos, emancipados, críticos, autônomos e que, futuramente, possam exercer a sua cidadania, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Nesse sentido, faz-se necessário que as práticas realizadas na Educação Física Escolar no Brasil apresentem diferentes estímulos metodológicos, envolvendo um estudo mais aprofundado pela necessidade de modificações da ação educativa escolar, para a formação humanista com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Seguindo o exposto neste documento, pressupõe-se que é salutar ter uma perspectiva com o foco na formação humanista em todos os níveis de escolaridade, considerando as peculiaridades relativas à faixa etária dos estudantes e suas experiências formativas.

Sendo assim, torna-se necessário abordar alguns temas e conteúdo de relevância vital para o desenvolvimento humano na busca de obter melhor compreensão dos seus significados, possibilidades, atuação, transformações e responsabilidades. Conforme Kunz (2014), ao citar as duas qualidades humanas: campo existencial e competências, o autor explica que:

A Educação Física Escolar deve ser parte do núcleo pedagógico-educacional. Dessa forma, a educação se compromete em fomentar o desenvolvimento de um “campo existencial” e “competências” aos seus discentes. Logo, pode-se afirmar que a Educação Física exerce um papel crucial no processo destas duas qualidades humanas [...] (Kunz, 2014, p.17).

Ainda na visão do autor, “abrir e ampliar” uma área existencial para crianças e adolescentes é um desafio árduo, mas essencial, e que compete a todos os profissionais envolvidos na educação do sujeito. Essa área representa uma somatória de relações atribuídas pelas experiências e aprendizagens, e, embora não seja constante, ela se altera conforme as questões educacionais são respondidas e como isso é feito. O autor defende que essa área existencial também é nitidamente influenciada pelos constantes avanços socioculturais. Portanto, compreende-se o modo de “abrir” o existir e “ampliar” segundo as experiências de vida.

Para Darido (2018), é a partir dessas variadas etapas e situações vivenciadas que o sujeito abre ou amplia sua área/campo existencial e, no âmbito da Educação Física Escolar isso pode ocorrer de modo mais sucinto visto que a disciplina estimula o aluno a movimentar-se, por meio de atividades práticas esportivas.

Em síntese, a abordagem pedagógica da Educação Física Escolar pode ser constituída com movimentos teóricos que embasaram práticas engajadas, com a finalidade de estruturação do campo de conhecimentos, os quais são específicos da disciplina e, principalmente, relacionados à concepção de homem e de mundo que se pretende construir (Darido, 2018).

Percebe-se, através das afirmativas dos autores e as determinações das legislações, que a disciplina de Educação Física para os educandos com deficiência tem se tornado alvo de muitas investigações e debates, decorrente do representativo número de crianças e adolescentes com deficiências matriculadas nas escolas de ensino regular. Porém, o processo de inclusão ainda é baixo, em especial, quando se observa o Ensino Médio e universitário.

2.4.1 Educação Física no contexto da inclusão escolar

Ao longo das últimas três décadas até os dias atuais sabe-se que houve um avanço quanto à discussões que abarcam a inclusão de crianças e adolescentes no âmbito escolar, e que os congressos, leis e declarações estão focados cada vez mais na possibilidade da inclusão de todas as pessoas, sejam elas pessoas com deficiência ou não, na sociedade.

De acordo com Cupolillo (2007), a complexidade intrínseca à inclusão escolar leva certos educadores a percebê-la como um desafio intransponível. A ausência de certezas

metodológicas no trato com esses alunos frequentemente desperta sentimentos de vulnerabilidade e medo. Essa reação ocorre pois o comportamento atípico do estudante pode ser interpretado como um questionamento à competência e à própria identidade profissional do professor.

Seguindo o pensamento do autor, o intuito é fazer valer as leis de respeito às diferenças, trabalhando em prol da inclusão escolar e redimensionamento das práticas pedagógicas utilizadas por docentes que ministram aulas de Educação Física para estudantes com deficiência. É relevante destacar que a aplicação da disciplina para este público exige uma ação docente dinâmica e inovadora e uma formação profissional continuada em serviço.

No que tange à Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) a compreende como um componente curricular que integra a cultura corporal de movimento. Sob essa ótica, a prática pedagógica não deve se restringir a atividades mecânicas ou descontextualizadas; ao contrário, cabe ao docente abordar as práticas corporais de forma plural. Esse processo visa a ressignificação de conhecimentos junto aos discentes, ampliando a consciência crítica e a autonomia (Brasil, 2018).

Sob a ótica da BNCC (Brasil, 2018), o processo educativo deve fomentar a experimentação e a análise de diversas manifestações expressivas, consolidando a inserção social em contextos de saúde, educação e lazer. O texto normativo define tais práticas corporais por sua natureza não utilitária, destacando que estas:

[...] são aquelas atividades que extrapolam as obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os indivíduos se envolvem com objetivos específicos, sem fins instrumentalistas (Brasil, 2018, p. 213).

A organização curricular proposta pela Base estrutura-se em Unidades Temáticas: Brincadeiras e Jogos; Esportes (subdivididos por tipologia, como marca, precisão, invasão, entre outros); Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas Corporais de Aventura. Além da progressão pedagógica, o documento enfatiza que o planejamento deve considerar o caráter lúdico e as dimensões do conhecimento, que incluem a experimentação, a fruição, a reflexão sobre a ação e o protagonismo comunitário.

É notável o esforço da BNCC em pautar a construção de valores, especialmente no combate a preconceitos e estereótipos. Uma das competências específicas da área para o Ensino Fundamental orienta explicitamente a identificação e o enfrentamento de posicionamentos discriminatórios. Contudo, observa-se uma dissonância crítica: apesar da retórica de combate ao preconceito, a temática da inclusão de pessoas com deficiência é tratada de forma superficial

e genérica.

Ao detalhar as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para os Anos Iniciais e Finais, o documento omite orientações específicas sobre práticas inclusivas. Essa lacuna normativa desobriga, indiretamente, o debate sistemático sobre a deficiência no cotidiano escolar. Consequentemente, a efetivação de uma Educação Física inclusiva fica à mercê da iniciativa individual de docentes motivados, gerando uma defasagem educacional para os demais alunos e comprometendo a formação de uma sociedade genuinamente justa e atenta à diversidade, conforme preconizado pela própria Base.

Na visão de Bracht (2003, apud Falkenbach, 2007), uma das principais problemáticas da Educação Física no Brasil é que ela sempre esteve voltada para a formação de sujeitos “saudáveis” e “fortes”, tornando-se elementos essenciais no processo de desenvolvimento do país no período final do século XIX e começo do século XX

O desafio da inclusão de crianças e jovens que apresentem deficiência na Educação Física, apontado por Marques (2008), é severo e tem se configurado desde que surgiu, quando esteve interligado às questões políticas vigoradas em cada período da história. Uma solução viável para minimizar este desafio está em reconhecer as diferenças, sem que esse reconhecimento represente a perda subjetiva da existência humana. Não haverá inclusão se a sociedade acreditar que tem o direito de optar quais pessoas com deficiência poderão ser integradas.

Para concretizar a inclusão é indispensável que a sociedade se desenvolva evolutivamente nos seguintes níveis: social (incluindo as pessoas com deficiência ao acesso de bens sociais: saúde, educação, trabalho e lazer), cultural e político.

Conforme Jover (1999), de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), quando há Educação Inclusiva todos são beneficiados. Para os alunos com deficiência, eles aprenderão a lidar com a diversidade, podendo adquirir várias experiências com a capacidade humana, se tornando sujeitos preparados para as responsabilidades da vida adulta em uma sociedade diversificada. Quanto ao estudante sem deficiência, este, obterá acesso a uma série de ideias amplas nos papéis sociais, tornando-se autônomos, sem receios e preconceitos em relação ao sujeito que é diferente a ele, e sendo também preparados para a vida adulta, pois aprendem desde cedo a reconhecer as diferenças e sua importância para o desenvolvimento e enriquecimento do ser humano.

De acordo com a perspectiva de Macedo (2016), a inclusão de estudantes com deficiência física nas aulas de Educação Física traz uma relevância significativa para a escola como um todo, impactando sua cultura, práticas pedagógicas e papel social. Entretanto, a

inclusão exige que os docentes da disciplina desenvolvam novas habilidades, busquem formação continuada e ampliem seus conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Logo, esse processo de capacitação enriquece a equipe docente, que se torna mais preparada para lidar com diferentes necessidades e contextos de aprendizagem.

Além disso, segundo o autor, as aulas de Educação Física, por sua natureza prática e motora, exigem estratégias pedagógicas específicas que assegurem a participação ativa a todos os estudantes, descobrindo suas potencialidades. Contudo, a realidade de muitas escolas públicas brasileiras, especialmente em municípios menores, frequentemente inclui desafios relacionados à infraestrutura inadequada, formação insuficiente dos professores e barreiras culturais, que dificultam a plena inserção desses alunos.

Para a realização de uma prática inclusiva na disciplina de Educação Física, o docente, antes de iniciá-la, tem o dever de promover a inclusão, conscientizando todos os estudantes a terem o total respeito às pessoas com deficiência, visando combater o preconceito, bem como a discriminação e a exclusão desses alunos, promovendo o respeito ao próximo. Para isso, o docente deve preparar as atividades para que todos possam aprender juntos.

2.4.1.1 Educação Física Adaptada

Conforme mencionado anteriormente, a disciplina de Educação Física passou a fazer parte das grades curriculares do ensino, sendo obrigatória nas escolas públicas, isto se deu no final do século XIX e, devido a isso, a Educação Física tem se desenvolvido significativamente. Os estudantes que apresentavam deficiências nas décadas de 30 a 50, não participavam das aulas de Educação Física por razão de não conseguirem acompanhar o ritmo da turma. Estes estudantes recebiam aulas de reforço ou apoio especializado, cujo objetivo consistia em corrigir as suas deficiências de aprendizagem (Strapasson, Carniel, 2017).

Ainda na perspectiva dos autores, a finalidade primordial dessas aulas era justamente para nivelar o conhecimento dos estudantes e garantir que todos, sem exceção, conseguissem atingir um padrão mínimo de aprendizado esperado (Strapasson, Carniel, 2017).

Na contemporaneidade, as instituições de ensino percebem as dificuldades, a falta de interesse dos docentes e também, o medo de estudantes com deficiência em realizar as atividades passadas nas aulas de Educação Física. O desconhecimento, a desconfiança ou até mesmo, o preconceito, faz com que a maioria dos estudantes deficientes se excluam e sejam excluídos das práticas da disciplina (Melhem, 2019).

Para Cidade e Freitas (2012), o conhecimento da disciplina pode gerar diversos

benefícios a estes discentes, principalmente referente ao aumento de competências afetivas, bem como de inserção e de integração social. É extremamente relevante obter informações sobre os cuidados que devam ser tomados como: conhecer o tipo específico de deficiência, grau de limitações, onde muitas vezes podem necessitar de procedimentos específicos.

Cidade e Freitas (2012), ainda mencionam que a Educação Física se tornou mais adaptada por meio da Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, oficialmente nos cursos de Graduação; incluindo a atuação do docente junto às pessoas com deficiência. Entretanto, diversos desses docentes que já ministravam aulas há um certo tempo nas escolas, anteriormente à década de 80, não obtinham em sua grade curricular a formação inicial de matérias relacionadas à Educação Física Adaptada.

Atualmente, os cursos de graduação de Educação Física apresentam em suas grades curriculares práticas e conteúdos direcionados à inclusão e à Educação Física Adaptada, mesmo não garantindo que os acadêmicos, ao concluírem o curso, estejam qualificados e aptos para desenvolverem práticas junto às pessoas com deficiência (Cidade e Freitas, 2012).

Neste contexto, os referidos autores concluem que a Educação Física Inclusiva é uma área da Educação Física cujo objeto de estudo se baseia na formação corporal do ser humano com deficiência, adaptando metodologias de ensino para auxiliar as características de cada estudante, respeitando suas especificidades. Logo, faz-se necessário que o docente seja observador, paciente e criativa, ou seja, qualificado.

Melhem (2019) finaliza destacando que, ministrar aulas para alunos com deficiência não é tão simples. Exige-se do educador maior empenho, uma formação e educação continuada, onde muitas vezes, ele se motive a lutar para que o seu aluno seja incluído nas aulas de Educação Física, reduzindo assim a dificuldade dos demais docentes quanto ao planejamento e ações integradas em incluir os estudantes com deficiência física nas aulas não só de Educação Física, mas também, nas demais disciplinas.

2.5 Práticas pedagógicas: desafios e estratégias inclusivas no ambiente escolar

Historicamente, o acompanhamento pelos estudantes com deficiência foi pautado pelo conceito de integração. Conforme as diretrizes do MEC (1994), esse paradigma pressupunha que o aluno com deficiência deveria se ajustar à estrutura escolar vigente, muitas vezes sem o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento. No entanto, reconhece-se hoje que as necessidades específicas desse alunado, que abrange desde deficiências e condutas típicas até altas habilidades, demandam recursos pedagógicos e metodologias diferenciadas. Tais

estratégias são fundamentais para garantir que o domínio das aprendizagens curriculares ocorra em equidade com os demais discentes, respeitando-se as singularidades de cada sujeito.

De acordo com Tardif (2012), aprender a ensinar é uma característica que requer construção no decorrer da carreira, não se baseando apenas em dom ou em algo que nasce com a pessoa. A consideração de carreira faz parte de um processo temporal que se destaca pela construção do saber dentro da profissão. Diante dessa causa, a Educação Inclusiva se torna um assunto com abordagem cada vez mais delicada e polêmica no meio educacional, provocando assim, nos profissionais da educação, uma busca maior e mais ampla por alternativas que sejam capazes de produzir e aprimorar o saber.

O educador físico deve desenvolver experiências educacionais para poder ensinar, e assim, aprender por meio de práticas inclusivas de ensino. A formação possui um significado essencial e indispensável para os profissionais da Educação Física, e essa formação deve transcender as condições objetivas, capazes de desenvolver e executar a instrumentalização de práticas pedagógicas através de experiências reais e situações vivenciais e reconhecimento de diversas formas de aprendizagem.

2.5.1 Ambiente escolar inclusivo

Lourenço (2010), aborda que, por meio das lutas e dos movimentos sociais, as práticas de inclusão puderam ser fundamentadas para criar mudanças que eliminassem as barreiras da exclusão. Na área educacional, as instituições iniciaram reestruturações para que os alunos fossem recebidos em seus espaços físicos, estejam eles apresentando qualquer tipo de deficiência, em prol de promover a aprendizagem.

Com isso, é possível notar que a ocorrência desses fatos e movimentos, assim como a elaboração de leis com objetivos destinados à educação para todos com igualdade e integridade, se tornou fundamental ao longo dos anos.

Nesse contexto, Lourenço (2010) ressalta que as instituições educacionais presenciam atualmente um momento de transição, em que estão sendo pautadas em um modelo de onde o Paradigma da Inclusão está substituindo fortemente o modelo de Paradigma da Integração. Essa transição é delicada, pois exige uma reelaboração do sistema educacional, assim como a colaboração de toda a comunidade de ensino, com novas concepções, práticas pedagógicas, organização do ambiente escolar e mais tudo aquilo que for indispensável para a socialização do educando.

Segundo Andrade (2020), quando se trata de escolas inclusivas, é preciso entender que isso não acontece apenas por meio da matrícula, pois a inclusão vai muito além da inserção de

peessoas com deficiência no ensino regular. Uma escola inclusiva também significa que ela fornece todos os ajustes necessários para o desenvolvimento do aluno, como estrutura física, currículo, ensino, administração, práticas inclusivas, dentre outros que são necessários para atender a particularidade do aluno.

Dados de pesquisa do IBGE (2010), evidenciam que 23,9% da população brasileira se declara apresentar alguma deficiência. Ao se referir às pessoas com deficiência física, a questão da acessibilidade se torna destaque em todos os campos temáticos da sociedade, como em áreas de: trabalho, transporte, saúde e educação, por exemplo. Remetendo-se às instituições de ensino, este cenário dos educandos com deficiência física apresenta-se muito longe do ideal, pois há uma inexistência de espaços físicos que sejam adaptados adequadamente para a livre locomoção e interação dos estudantes.

Segundo Gualberto (2019), o Brasil não tem um número suficiente de escolas inclusivas ou professores qualificados para lidar com alunos com deficiências nessas instituições; ou seja, as escolas não estão preparadas para acolher adequadamente os estudantes com deficiência devido à falta de acessibilidade física, metodológica, instrumental, comunicacional, arquitetônica e atitudinal. Ainda de acordo com o autor, existem professores que não se sentem preparados para trabalhar a inclusão desses estudantes quando se refere às práticas educativas que incorporam conteúdos ministrados nas salas de aula.

De acordo com Pelosi (2011), quando a diversidade é valorizada todas as crianças são capazes de aprender e a participar ativamente da vida comunitária e escolar, visto que dessa forma se viabiliza o fortalecimento da classe dos estudantes e assim, torna-se mais fácil ofertar maiores oportunidades de aprendizado.

Para o autor Lima (2014) “a proposta de inclusão nos ambientes escolares enfatiza a igualdade concreta entre os indivíduos, com o reconhecimento das diferenças”; assim, a realização de uma proposta inclusiva começa com a revisão de práticas e premissas que governam o ambiente escolar.

Na visão de Abenhaim (2005 *apud* Lourenço, 2010, p. 38):

A inclusão impõe um olhar para cada um como ser em desenvolvimento, que necessita percorrer seu caminho para desenvolver seu potencial. [...] é um movimento que visa aproximar as pessoas em um todo, sem que alguém fique de fora. Todos nós a queremos e temos uma responsabilidade muito grande, por que ela depende de cada um de nós para existir.

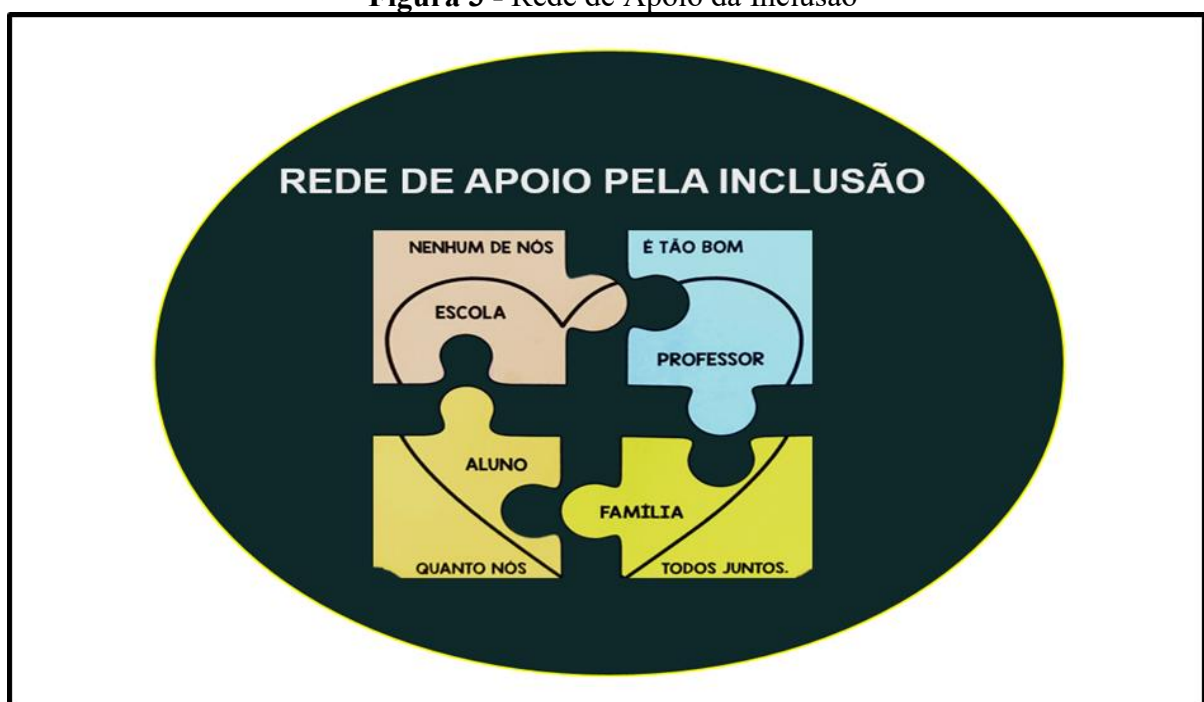
Mediante ao contexto, os educadores profissionais que participam de um modelo escolar inclusivo precisam compreender que todo o aluno tem sua própria diversidade e potencial de acordo com suas habilidades, portanto, cabe ao educador profissional amparar o aluno.

De acordo com Mitller (2013), a inclusão pressupõe uma reforma drástica em termos de currículo, pedagogia, avaliação e grupos de estudantes nas avaliações em sala de aula. Baseado nessa ideia, se torna necessário a reestruturação do sistema educacional como um todo, iniciado por órgãos governamentais. O autor ainda cita que a inclusão é uma representação da mente e dos valores das escolas e da sociedade, uma vez que a diversidade é trabalhada com os alunos.

Nesse cenário, a família também deve ser considerada como parte colaborativa para consolidar uma parceria essencial com a escola no desenvolvimento dos discentes, com atenção especial aos estudantes com deficiência. O sucesso da inclusão também deve ser considerado como dependente ao ambiente familiar estruturado e participativo, que atue como alicerce no processo de ensino-aprendizagem (Evangelista; Gomes, 2013).

Com isso, a "Rede de Apoio pela Inclusão" (Figura 1) a seguir, ilustra essa interdependência entre os atores escolares e familiares na busca por uma educação que respeite a diversidade e promova a equidade.

Figura 3 - Rede de Apoio da Inclusão



Fonte: Evangelista e Gomes, 2023.

Segundo Evangelista e Gomes (2013), para um bom desenvolvimento escolar da criança é necessário que tanto o ambiente familiar quanto o escolar estejam bem estruturados, onde os pais se preocupem, busquem e participem do processo de aprendizagem escolar de seus filhos juntamente com os seus professores. A família é parte fundamental no processo educacional, sua participação e interação por inteiro em todas as decisões são indispensáveis, sendo um alicerce essencial neste processo. E as instituições de ensino devem atender aos princípios constitucionais e promover os meios necessários para efetivação de uma educação de qualidade e respeito às diferenças para todos os seus educandos.

Neste contexto, faz-se necessário conviver socialmente e aprender a viver na diversidade. Por esta razão, é preciso desenvolver uma nova concepção quanto ao ato de se ensinar e de se aprender.

2.5.2 Relatos de experiências e práticas exitosas

Uma investigação conduzida pelos educadores Lehnhard, Palma e Antunes (2019), em uma escola pública estadual no município de Santa Maria/RS, discute o papel do docente frente à inclusão escolar. A pesquisa ressalta que a deficiência física não impede a vivência nas aulas de Educação Física, contanto que o professor assuma a responsabilidade de flexibilizar sua prática através do planejamento de atividades adaptadas, tornando-se possível romper com o isolamento desses alunos, viabilizando uma convivência coletiva e equânime entre todos os estudantes da turma.

Uma entrevista realizada por Mendes (2013), junto a uma professora de Educação Física que trabalha em uma escola pública estadual, afirmou que a principal ação do educador é procurar realizar a inclusão de seus educandos no cotidiano escolar, conversando com os demais estudantes para, a partir daí, se organizarem, tomando decisões e ações que surtem maior efeito positivo, trazendo como resultado um atendimento mais eficiente e rápido frente às necessidades dos educandos, possibilitando o desenvolvimento destes com aluno. Através desse tipo de ações, os estudantes conseguirão avançar de modo significativo.

Rocha (2009), no período de seu estágio acadêmico realizado em uma escola pública municipal, se deparou com um estudante com deficiência física que utilizava cadeira de rodas, onde a sua professora de Educação Física incentivava com um empenho extremamente visível, a participação deste em suas aulas. Percebeu-se que, ao executar as atividades propostas pela professora, o aluno apresentava dificuldades e limitações. Porém, o estudante se apresentava

eufórico e muito feliz ao realizar a aula de ginástica artística e jogos e brincadeiras propostas. Comprovou-se então que, é possível a participação do aprendiz efetivamente das aulas de Educação Física juntamente com os demais discentes sem deficiência.

Outro caso de experiência vivenciada é contado também por Rocha (2009). Em 2005, presenciou a educadora de Educação Física enfrentar um desafio com uma estudante do 5º ano do Ensino Fundamental, que apresentava uma limitação na eficiência motora. Quando tinha um campeonato de futebol a docente segurava a aluna por trás, para não a deixar cair, e ela ia se movendo com a muleta, podendo chutar a bola com o objeto. No jogo de basquete, os demais estudantes auxiliavam a aluna empurrando a cadeira de rodas. Já no jogo de vôlei, com uma bola leve e emborrachada, o saque era realizado por ela. No basquete, inicialmente utilizou-se uma bola mirim, depois a oficial foi adotada.

Mesmo com os esforços docentes e discentes, alguns alunos ainda sentiam um certo ciúmes devido a atenção recebida pela estudante. A professora então, muito sábia, organizou uma excursão com a classe para conhecer a Associação de Assistência da Criança Deficiente (AACD), para que assim, os estudantes pudessem ver um pouco da realidade vivenciada por esse público, para então poder compreender os impactos e as limitações apresentadas pela colega. A turma se deparou com um garoto que amava andar de skate, porém, tinha deficiência nas duas pernas. Neste momento, os estudantes foram tocados e compreenderam melhor a situação da colega.

Todos os fatos aqui apresentados mostram a importância do professor de Educação Física saber lidar com situações adversas e buscar inserir com criatividade estudantes com deficiência física em suas aulas. Atualmente, as pessoas têm entendido a razão de uma pessoa apresentar uma deficiência física e a necessidade de receberem o acolhimento de seus colegas e professores.

Com isso, faz-se importante focar no ambiente escolar como um todo, e mais especificamente, às aulas de Educação Física, visto que em muitas escolas os estudantes com deficiência física (que utilizam a cadeira de rodas), pouco participam das aulas. Muitas vezes, este fato pode estar ligado ao despreparo, à falta de empenho e interesse por parte dos docentes ao trabalharem com a inclusão com esses estudantes. Outro fator a ser destacado é o acesso do estudante com deficiência física ao espaço utilizado para a realização das aulas de Educação Física, onde o espaço se torna limitado, sendo necessário uma estruturação arquitetônica mais adaptada não só a esse público, mas à inserção de todos os alunos que devem ser incluídos nas instituições educacionais.

3 CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Nas palavras de Silva (2013), a metodologia é a busca do conhecimento com base no estudo de métodos. Já Marconi e Lakatos (2012), mencionam que os métodos consistem em uma gama de ações racionais e sistemáticas que, em regra, são utilizadas para alcançar determinados objetivos, possibilitando a identificação de intercorrências errôneas ao longo do processo e auxiliando nas decisões do pesquisador.

Visando atingir o objetivo proposto, a pesquisa apresentou uma natureza metodológica qualitativa, sua divisão se sucedeu em dois momentos.

O primeiro, consistiu em pesquisa bibliográfica documental, realizada com consultas em livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentações oficiais, revistas, bem como jornais que se encontravam disponibilizados na rede mundial de computador; por busca em bases de dados como o Portal de Periódicos da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações (BDTD) e a Scielo, sendo acessados via os descritores: Deficiência Física; Educação Física Escolar e Educação Inclusiva.

Para o segundo momento, houve a realização da pesquisa de campo, em modelo de estudo de caso, cujo o sujeito da pesquisa foi um (1) estudante com deficiência física, matriculado no Ensino Médio e um professor da disciplina de Educação Física. Ambos pertencem a uma escola do campo (filantrópica) no noroeste do Estado do Espírito Santo, localizada no município de Barra de São Francisco/ES, chamada Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguiti.

3.1 Local de Estudo – Município de Barra de São Francisco/ES

O Espírito Santo é um estado sudeste do Brasil que apresenta área territorial de 46.095,583 km² e é constituído por 78 municípios. Conforme dados do Censo Demográfico de 2022, sua população é de 3.833.486 habitantes. A capital estadual, Vitória, possui 322.869 habitantes. Os indivíduos naturais ou residentes do estado são denominados capixabas (Governo do Estado do Espírito Santo, 2023).

No início do século XX, verificou-se a ocupação do extremo norte do Estado, impulsionada pela implantação das primeiras lavouras de cacau, conduzidas por fazendeiros oriundos da Bahia. A configuração territorial definitiva do Espírito Santo, entretanto, somente se consolidou em 1963, quando foi solucionada a disputa histórica com Minas Gerais pela posse da Serra dos Aimorés. O acordo firmado entre os dois estados resultou na divisão da área em litígio, estabelecendo os limites geográficos atuais da unidade federativa capixaba.

Atualmente, o Estado se destaca por sua localização geográfica estratégica, pela presença de expressivas reservas de minerais radioativos em seu litoral, pela existência de um dos maiores portos de minério do mundo e pela posição de segundo maior produtor de petróleo do Brasil. O processo de imigração polonesa para o território capixaba iniciou-se na década de 1870, quando os primeiros grupos foram assentados na Colônia de Santa Leopoldina, até então recém-criada, expandindo-se posteriormente para outras regiões (Dadalto, 2020).

Conforme Malacarne (2000), por volta de 1926 a 1929, as primeiras comunidades polonesas estabeleceram-se no município de Barra de São Francisco, ao norte do Estado. Inicialmente, chegavam em Vitória e depois seguiam sentido à cidade de Colatina. Naquela localidade, começava a jornada por meio da floresta: de lá, um caminhão as levava até o Aldeamento de Pancas, onde descansavam e passavam a noite para depois continuarem o percurso. As crianças, durante esse trajeto, eram colocadas em caixotes e carregadas sobre o

lombo de animais, até chegarem à colônia de Águia Branca, e depois, finalmente, à cidade de Barra de São Francisco.

Em 1928, uma ponte foi construída sobre o Rio Doce, localizada em Colatina. Isso favoreceu a ida de italianos e alemães às terras ao norte e noroeste do Estado. Em um segundo momento, entre os anos de 1929 e 1931, ocorreu um novo fluxo migratório de poloneses, desta vez organizado pelo Governo Estadual em parceria com a Sociedade de Colonização da Polônia, favorecendo a locomoção dos imigrantes (Dadalto, 2020).

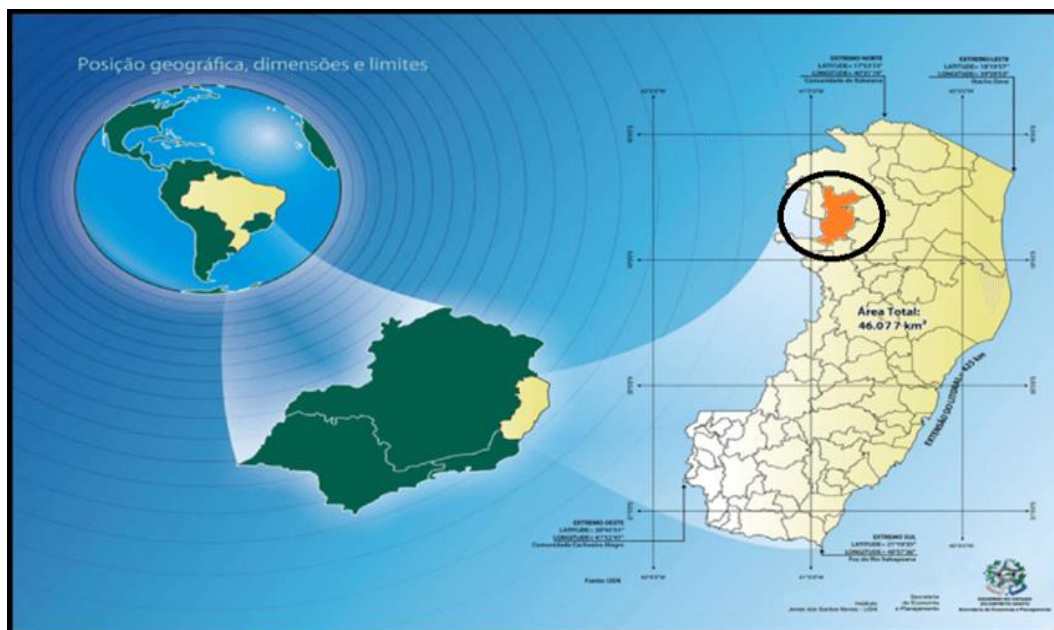
Nos dias atuais, Barra de São Francisco foi traçado com seu primeiro perímetro urbano no mês de agosto de 1988, sob a Lei nº35/1988. Em divisa com o Estado de Minas Gerais, o município se constitui por 9 distritos, sendo: Barra de São Francisco (Sede), Poranga, Cachoeirinha de Itaúna, Santo Antônio, Vargem Alegre, Monte Sinai, Monte Senir, Paulista e Itaperuna (INCAPER, 2020).

O município possui um solo muito fértil, suas águas límpidas e fácil para cultivo de alimentos, rico de caça e pesca, foi um dos fatores que levaram a escolha do local para a constituição das primeiras residências. Além disso, Barra de São Francisco possui um clima quente, relevo acidentado, cujas temperaturas mínimas variam entre 11,8° e 18° e máximas entre 30,7° e 34° e nos meses de novembro, dezembro e janeiro são considerados os mais chuvosos e o restante dos meses variam entre secos e parcialmente secos (Rolke, 2016).

No relato do referido autor, o comércio é voltado para a indústria de transformação de rochas ornamentais, serviços e extração de granitos. A economia do município é totalmente pautada no ramo da mineração, só perde espaço para a agricultura e pecuária, que por décadas foram consideradas as únicas economias da região.

Abaixo, no Mapa 1, segue a localização do município em localização no mapa:

Mapa 1 - Posição geográfica do município de Barra de São Francisco/ES



Fonte: Site do Governo do Estado do Espírito Santo com adaptação do autor, 2026.

O município de Barra de São Francisco também se caracteriza pela contínua recepção de migrantes oriundos de diferentes estados brasileiros, destacando-se Minas Gerais como principal origem, na sequência vem Bahia, e em seguida Rio de Janeiro e São Paulo (INCAPER, 2020).

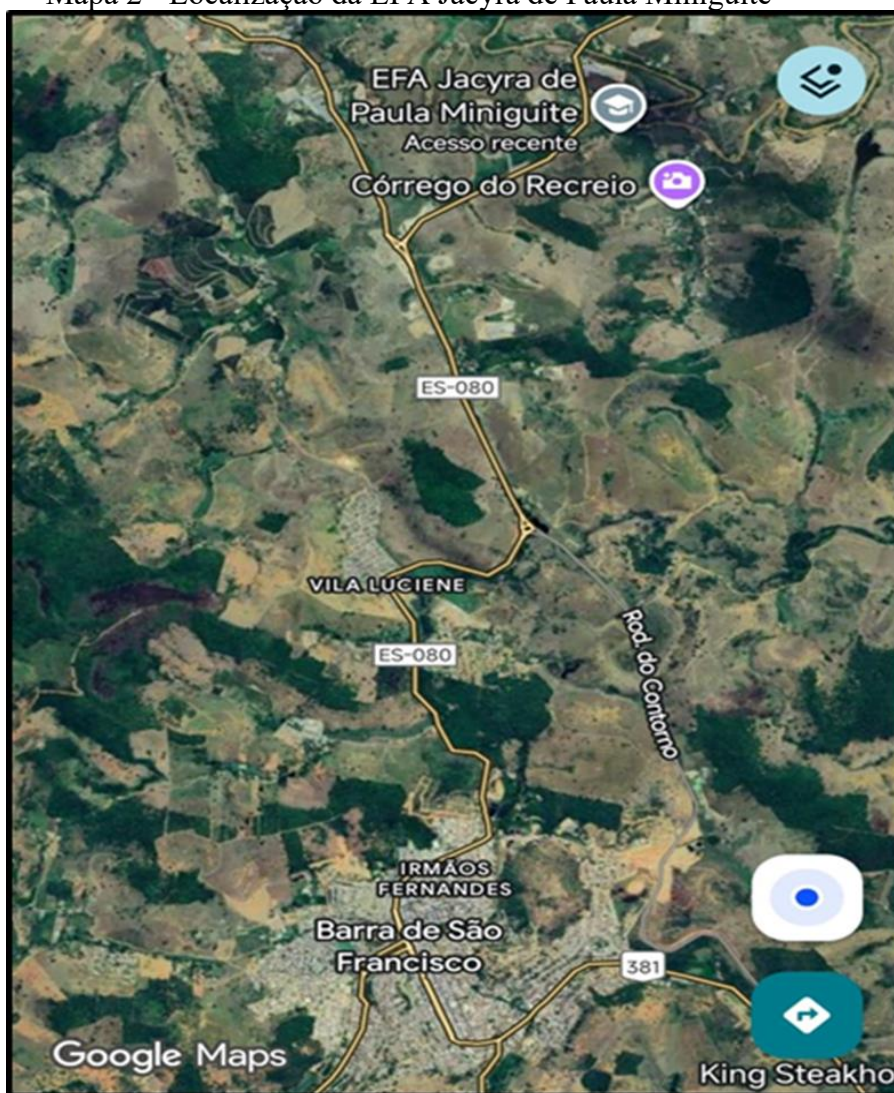
No que tange à educação, o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), organizou os dados do Censo (2010), destacando os menores e os maiores índices de alfabetização dos bairros; sendo que a taxa de alfabetização no município em 2010 atingiu 85,7%. Tal informação está dividida entre alguns bairros com maior influência sendo eles: Alvorada: 91,7%, Antônio Inácio de Oliveira: 76,1%, Campo Novo: 91,2%, Centro: 96,1%, Colina: 79,2%, e Vila Luciene: 77,3%.

3.2 Caracterização da escola campo de pesquisa

A criação da escola foi respaldada pela Lei Municipal nº23, de 21 de março de 2005, posteriormente complementada pela Lei nº51, de 06 de junho de 2005, e Lei nº142, de 14 de novembro de 2005, que regulamentaram a oferta do curso. O funcionamento da instituição foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE/ES), por meio da Resolução nº 2.675, de 04 de abril de 2011, a qual também garantiu a convalidação dos estudos dos concluintes de 2010. Além disso, a Resolução nº 2.484, de 29 de novembro de 2010, assegurou a validação dos estudos referentes às turmas concluintes dos anos de 2008 e 2009 (PPP da EFA Jacyra de Paula Miniguite, 2019).

A referida instituição educacional se localiza na Rodovia Barra de São Francisco x Ecoporanga KM7, Córrego Recreio - Zona Rural, Barra de São Francisco-ES. A escola situa em uma região essencialmente rural, onde a agricultura e a pecuária constituem as principais formas de organização econômica e social (Mapa 2).

Mapa 2 - Localização da EFA Jacyra de Paula Miniguite

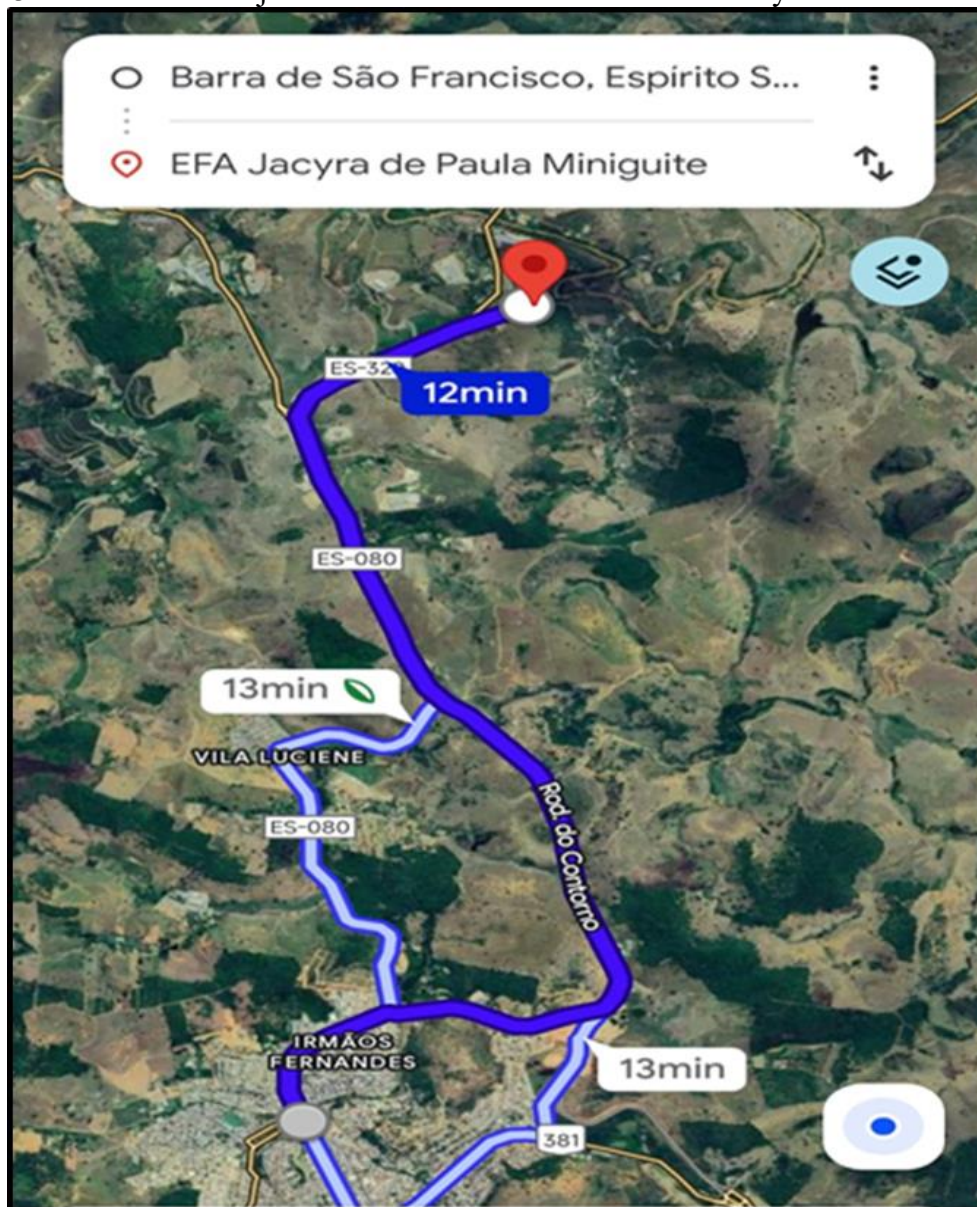


Fonte: Google Maps, 2025.

Com propriedades de pequeno porte, as estradas são vicinais e de baixa densidade populacional. O território é influenciado com práticas agrícolas, abastecimento hídrico e atividades cotidianas da comunidade. O entorno da escola apresenta relevo suavemente ondulado, áreas de cultivo agrícola, pastagens e fragmentos de vegetação nativa, configurando um cenário propício para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à Educação Ambiental e à sustentabilidade. Devido à caracterização das estradas, o acesso à escola exige planejamento logístico específico, sobretudo em períodos chuvosos (PPP, 2019).

No Mapa 3, abaixo, ilustra-se a demarcação do percurso realizado pelo investigador do presente estudo para chegar até a escola campo de pesquisa, a EFA Jacyra de Paula Miniguite.

Mapa 3 - Distância do trajeto - Barra de São Francisco x EFA Jacyra de Paula Miniguite



Fonte: Google Maps, 2025.

Apesar dessas limitações, a escola ocupa um papel central na organização social da comunidade, funcionando como espaço de referência para encontros, formação e troca de saberes entre estudantes, famílias e profissionais da educação.

A escolha dessa escola justifica-se por conhecer o contexto da sua realidade e da relevância da Educação do Campo, bem pelas dificuldades enfrentadas pela estrutura física, e pela existência de um aluno com deficiência física, sua proposta pedagógica fundamentada na articulação entre formação escolar, trabalho e realidade sociocultural das comunidades rurais,

além de ser uma área de pesquisa rica e multifacetada. Sua organização pedagógica, centrada na integração entre escola e campo, somada às especificidades ambientais, sociais e econômicas do território, torna-a especialmente apropriada para investigações sobre Educação do Campo, inclusão escolar, práticas agroecológicas e desenvolvimento local. Uma descrição detalhada e sensível do contexto — como a apresentada aqui — é condição necessária para o desenho metodológico adequado e para a produção de resultados válidos, éticos e socialmente relevantes (PPP, 2019).

Seguindo o documento PPP (2019), as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), constituem uma modalidade educacional voltada, prioritariamente, à formação de estudantes oriundos do meio rural, tendo como princípio a valorização dos saberes do campo, a permanência dos sujeitos em seus territórios e o fortalecimento da agricultura familiar.

Desse modo, a Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite desenvolve uma proposta pedagógica que integra conhecimentos científicos e práticos, buscando relacionar os conteúdos curriculares às vivências cotidianas dos estudantes e às demandas sociais, econômicas e ambientais da comunidade local. Seguindo a tradição das EFA's, sua proposta pedagógica prioriza:

- a) Educação contextualizada: integração entre teoria e prática, com atividades desenvolvidas no ambiente rural e na própria propriedade dos estudantes ou em áreas comunitárias próximas;
- b) Formação para o desenvolvimento local: foco em técnicas de produção sustentável, empreendedorismo rural, agroecologia e cidadania;
- c) Trabalho coletivo e organização comunitária: atividades em grupos/famílias, aprendizagem por projetos, e forte vínculo entre escola e comunidade rural;
- d) Flexibilidade curricular: conteúdos adaptados à realidade produtiva local, com uso de oficinas, laboratórios a céu aberto e práticas em propriedades.

A instituição atende, majoritariamente, estudantes provenientes de famílias de agricultores familiares, pequenos produtores rurais e trabalhadores do campo, cujas atividades econômicas estão ligadas ao cultivo agrícola, à criação de animais de pequeno porte e a outras práticas produtivas características da região. Esse perfil sociocultural influencia diretamente a dinâmica escolar, exigindo uma organização pedagógica que considere as especificidades do calendário agrícola, as condições de vida dos estudantes e a necessidade de flexibilização de tempos e espaços educativos (PPP, 2019).

Essa população tende a apresentar: vínculo direto com a terra — práticas agrícolas herdadas de gerações; diversificação de renda — produção agrícola combinada com trabalhos

sazonais ou complementares; baixa densidade populacional nas áreas do entorno rural, com forte coesão comunitária e redes de cooperação locais.

No que se refere à infraestrutura, a escola dispõe de salas de aula destinadas às atividades teóricas, bem como de espaços voltados às práticas pedagógicas, áreas de cultivo, hortas, canteiros experimentais e outros ambientes utilizados como extensão da sala de aula. Esses espaços favorecem a realização de atividades práticas e experimentais, permitindo que os estudantes relacionem os conhecimentos adquiridos em sala com situações concretas do cotidiano rural. Além disso, a instituição conta com espaços de convivência coletiva, os quais contribuem para o fortalecimento das relações comunitárias e para o desenvolvimento de atividades pedagógicas colaborativas.

Figura 4 – Fachada lateral da EFA Jacyra de Paula Miniguite



Fonte: Acervo da biblioteca, 2025.

O clima da região apresenta períodos bem definidos de estiagem e de chuvas, o que interfere diretamente no calendário agrícola e, consequentemente, na rotina escolar dos estudantes. Tal aspecto foi considerado no planejamento e na execução da pesquisa, especialmente no que se refere à definição dos períodos de coleta de dados e à realização das atividades de campo (PPP, 2019).

A infraestrutura típica de uma EFA como a Jacyra de Paula Miniguite inclui — de forma ideal ou em parte — os seguintes elementos, que devem ser explicitados na caracterização da pesquisa.

- a) Salas de aula para aulas teóricas e encontros pedagógicos;
- b) Espaços práticos (hortas, canteiros, estufas, galinheiros, pequenas unidades produtivas) onde ocorrem as práticas pedagógicas;
- c) Biblioteca/centro de materiais com recursos didáticos e material técnico;
- d) Sala de informática ou ponto de acesso à internet (quando disponível), importante para atividades de pesquisa e comunicação;
- e) Áreas comunitárias e espaços de convivência que favorecem eventos e troca de saberes;
- f) Infraestrutura básica (água, energia elétrica, banheiros) que condiciona as atividades diárias.

Figura 5 - Fachada frontal da EFA Jacyra de Paula Miniguite



Fonte: Acervo da biblioteca, 2025.

Além do mais, a instituição chama a atenção devido suas características, como:

- a) Relevância temática: EFA's articulam educação e produção rural, oferecendo um cenário privilegiado para estudar inclusão, práticas pedagógicas contextualizadas, tecnologias sociais e formação de sujeitos rurais;
- b) Potencial investigativo: a proximidade entre escola e ambiente produtivo permite observação direta de práticas educativas integradas ao trabalho e o estudo de processos de aprendizagem significativos;
- c) Impacto social: pesquisas realizadas nesse contexto podem subsidiar políticas locais de educação rural, fortalecer práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento

sustentável da comunidade;

- d) Acesso e aceitação: a escola, por sua natureza comunitária, tende a facilitar o engajamento de estudantes e famílias para participação em ações de pesquisa participativa.

Dessa forma, a caracterização da Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite e do local onde a pesquisa foi realizada evidencia a pertinência desse espaço para investigações acadêmicas no campo da educação, especialmente aquelas voltadas à Educação do Campo, à inclusão escolar e à articulação entre saberes escolares e saberes comunitários, contribuindo para a produção de conhecimentos socialmente relevantes e comprometidos com a realidade dos sujeitos do meio rural.

A escola adota a Pedagogia da Alternância (PA) como método de ensino, constituindo a base de sua proposta pedagógica e de sua organização. A PA tem como finalidade promover a formação integral do estudante, visando desenvolvimento do cidadão em transformação, que aprenda assimilar a realidade, para atuar como sujeito ativo e protagonista de seu conhecimento (PPP, 2019).

Na Pedagogia da Alternância, a aprendizagem e a educação têm como base a realidade do aluno, incluindo o trabalho que realiza e outras experiências vivenciadas em sua comunidade, sendo a alternância o ponto inicial para sua formação. O modelo de Escola Agrícola se iniciou na França, cerca de 1930, criada por um grupo de agricultores franceses que se encontravam insatisfeitos com a educação local ofertada aos seus filhos, que não tinham nenhum direcionamento ao meio rural. Com isso, apoiados por um padre católico em 1935, um movimento acarretou na criação da PA, como sendo uma “alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico, para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de agricultores franceses” (Ribeiro, 2010, p. 293).

No Brasil, esta foi implantada em 1969, na região sul do estado do Espírito Santo, também mediada por um Padre, expandindo-se posteriormente para vários estados brasileiros (Nosella, 2007).

3.3 Tipo de investigação

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, uma vez que busca compreender, em profundidade, as experiências, percepções e significados atribuídos por um estudante com deficiência que utiliza cadeira de rodas, matriculado no Ensino Médio de uma Escola Família Agrícola, do município de Barra de São Francisco/ES. Além disso, foi realizada

uma entrevista semiestruturada com um docente que ministra aulas de Educação Física em relação ao fenômeno investigado.

Segundo Minayo (2011), a pesquisa qualitativa considera que a realidade é composta por significados, construções sociais e contextos, permitindo a análise de aspectos subjetivos, históricos e simbólicos que não podem ser reduzidos à quantificação.

Foi realizado um estudo de caso, centrado na vivência de um estudante específico do Ensino Médio, com diversidade de contextos sociais e educacionais, refletindo os desafios e potencialidades do ensino público; seja por vivências relacionadas à inclusão escolar, à participação nas aulas de Educação Física, ou à superação de barreiras educacionais. A seleção foi intencional, conforme os critérios da amostragem por conveniência (Triviños, 2009), priorizando a riqueza das informações e o aprofundamento analítico.

Conforme Yin (2015), o estudo de caso é um método apropriado quando se deseja investigar fenômenos contemporâneos em profundidade e dentro de seu contexto real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Como se trata de um estudo de caso, os resultados não têm a pretensão de generalização, mas sim de oferecer reflexões aprofundadas e contextualizadas sobre a realidade investigada. A singularidade do caso é justamente o que confere valor ao estudo, contribuindo para o debate acadêmico e educacional.

3.4 Instrumentos para coleta de dados

No quadro abaixo, apresenta os instrumentos para a produção de coleta de dados:

Quadro 1 - Produção de Coleta de Dados

Nº	INSTRUMENTO	DATA	OBSERVAÇÕES
1º	Questionário com o professor (3 perguntas)	03/10/2025	Foi aplicado um questionário composto por três perguntas ao professor participante da pesquisa, permitindo ao docente expressar suas percepções, experiências e compreensões acerca da temática investigada.
2º	Entrevista semi estruturada com o aluno (7 perguntas)	10/10/2025	Foi realizada uma entrevista composta por sete perguntas com o aluno participante da pesquisa na EFA “Jacyra de Paula Miniguite”. O objetivo é compreender, a partir da perspectiva do próprio estudante, como ocorre sua

			participação, inclusão e vivência nas atividades escolares.
3º	Planos de aula do professor	17/10/2025	Foram analisados três planos de aula elaborados pelo professor participante da pesquisa. O objetivo é identificar as percepções do docente frente a organização pedagógica, as estratégias de ensino adotadas e as possíveis adaptações realizadas, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.
4º	Observação de 3 aulas práticas em períodos alternados	17/10/2025 31/10/2025 14/11/2025	A escola adota a pedagogia da alternância, por isso, os estudantes alternam seu estudo (1 semana estuda na escola e 1 semana se dedica em atividades não presenciais), promovendo uma formação integrada entre teoria e prática. O objetivo da observação das aulas possibilita ao pesquisador uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade investigada, acompanhando diferentes situações pedagógicas, a participação do estudante com deficiência nas aulas, as interações sociais e os desafios presentes no processo de inclusão escolar.
5º	Análise de dados das aulas práticas	14/11/2025 a 27/11/2025	Foram realizadas análises das aulas ministradas pelo professor participante da pesquisa, com o objetivo de compreender, na prática, como se efetivam as propostas pedagógicas e as estratégias de ensino adotadas. Essa observação permitirá identificar aspectos relacionados à organização das atividades, à participação do estudante com deficiência e às dinâmicas de inclusão no contexto das aulas de Educação Física, contribuindo para uma análise mais aprofundada do fenômeno investigado.
6º	Entrevista semi estruturada com o professor (3 perguntas)	28/11/2025	Após a realização das observações das aulas, foi conduzida uma segunda etapa de entrevista com o professor participante, composta por mais três perguntas. Essa etapa tem como objetivo aprofundar questões emergentes a partir das aulas assistidas, permitindo ao docente refletir sobre sua prática pedagógica, esclarecer aspectos observados e complementar as informações anteriormente obtidas. As respostas contribuirão para uma análise mais consistente e articulada entre o discurso e a prática docente no contexto investigado.
			Após a realização das observações das aulas, foi conduzida uma etapa complementar de entrevista com o aluno

7º	Entrevistasemi estruturadacom o aluno (12 perguntas)	28/11/2025	participante, composta por perguntas adicionais às já previamente elaboradas, totalizando doze questões. Essa etapa tem como objetivo aprofundar aspectos identificados durante as aulas assistidas, possibilitando ao discente refletir sobre suas experiências, percepções e formas de participação nas atividades propostas. As respostas contribuirão para uma compreensão mais detalhada do seu envolvimento no contexto das aulas de Educação Física, enriquecendo a análise do estudo.
8º	Análise documental	14/11/2025 a 27/11/2025	Foi realizada uma análise documental com o objetivo de examinar materiais institucionais e pedagógicos relevantes para a pesquisa, tais como planos de aula, registros escolares e demais documentos disponíveis. Essa etapa visa compreender como a proposta de inclusão está formalmente estruturada e orientada no contexto escolar, possibilitando estabelecer relações entre o que está previsto nos documentos e as práticas efetivamente desenvolvidas nas aulas de Educação Física.
9ª	Análise / discursão	01/12/2025 a 30/01/2026	Neste período, o pesquisador realizou todas as análises e discussões referentes ao estudo de caso.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização prévia, e posteriormente transcritas integralmente para análise.

3.5 Limitação da Pesquisa

Conforme Vergara (2011), toda a forma de pesquisa, sem exceções, apresenta limitações, tais como método, amostra, coleta de dados e prazo para finalização.

Esta pesquisa identificou dois fatores limitantes:

1. Indisponibilidade de acesso à documentação (Laudo médico);
2. Tempo reduzido para a realização das entrevistas.

3.6 Metodologia de análise de dados

Os dados foram obtidos por meio de questionário, entrevistas, observações e análise documental, tratados com embasamento na Análise de Conteúdo, segundo o referencial metodológico de Bardin (2016). Esse método foi escolhido por permitir uma interpretação

sistemática, objetiva e qualitativa dos discursos e registros, buscando identificar categorias temáticas que emergem do material coletado.

A análise foi conduzida em três etapas principais: Pré- análise: organização do material empírico (transcrição das entrevistas, leitura flutuante, sistematização das observações e documentos); exploração do material: codificação e categorização dos dados, com identificação de unidades de registro e temas significativos; tratamento dos resultados, inferência e interpretação: articulação entre as categorias emergentes, os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos que embasam o estudo.

A partir da organização e leitura sistemática dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, foram construídas categorias de análise que possibilitaram agrupar e interpretar as informações de forma coerente com os objetivos do estudo. Essas categorias foram definidas com base no referencial teórico adotado e nas evidências empíricas emergentes, permitindo uma compreensão mais aprofundada das percepções, sentimentos e relações estabelecidas entre o professor e o estudante com deficiência no ambiente escolar, sendo elas:

1ª - Concepções de inclusão escolar no contexto da Educação Física, buscando compreender como o professor e o estudante percebem a inclusão escolar, especialmente nas aulas de Educação Física. Analisando o entendimento de inclusão, as expectativas em relação à participação do aluno com deficiência e as percepções sobre as condições oferecidas pela escola.

2º - Sentimentos e experiências vivenciadas no processo de inclusão analisando os aspectos subjetivos relacionados à inclusão, considerando emoções e experiências tanto do professor quanto do estudante, onde são observados os sentimentos de motivação, frustração, insegurança ou pertencimento, a resistência ou interesse do aluno e as percepções do professor ao tentar incluir.

3º Relação pedagógica e convivência entre professor e estudante, analisando a interação entre professor e aluno no cotidiano escolar, com foco na construção da inclusão, considerando a comunicação entre ambos, as estratégias de mediação do professor, o nível de vínculo, incentivo e participação, impactos da ausência de estrutura (como a falta de quadra) nessa relação.

Essa metodologia permitirá compreender, em profundidade, as vivências escolares do estudante participante e do docente entrevistado, contextualizando suas percepções, experiências e desafios dentro da realidade desta escola no município de Barra de São Francisco – ES.

a) Desfecho Primário

O desfecho primário desta pesquisa consiste na compreensão aprofundada da trajetória escolar de um estudante do ensino médio de uma escola do campo de Barra de São Francisco – ES, com foco em suas experiências, desafios e percepções no ambiente escolar.

A partir da análise qualitativa do estudo de caso, pretende-se identificar aspectos que favorecem ou dificultam a permanência, o engajamento e a participação desse estudante, especialmente no contexto desta escola.

Esse desfecho permitirá refletir sobre práticas pedagógicas, relações institucionais e fatores subjetivos envolvidos no processo de escolarização, contribuindo com subsídios para o aprimoramento da educação inclusiva e de qualidade

b) Desfecho Secundário

Como desfecho secundário, espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão crítica de professores, gestores e demais profissionais da escola pública sobre as condições de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino médio, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, escolar ou educacional.

Além disso, espera-se que os resultados estimulem a formulação de estratégias pedagógicas mais inclusivas, sensíveis às necessidades e potencialidades individuais dos alunos, ampliando a discussão sobre o papel da escuta, do acolhimento e da participação ativa no ambiente escolar.

3.7 Ética na pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa, foram respeitados os princípios éticos da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, conforme preconizado e estabelecidos pela Resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regem os estudos com seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais, garantindo-se o consentimento informado dos participantes, o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas. Além disso, buscou-se assegurar que as atividades investigativas não interferissem negativamente na rotina escolar e nas atividades produtivas das famílias, respeitando as especificidades socioculturais do local.

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 91145525.7.0000.0311, e o parecer nº 7.992.633.

Aos entrevistados que consentissem com a pesquisa, foi submetido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para participantes dependentes (menores de idade)

e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para participantes adultos responsáveis por si.

3.8 Riscos e benefícios da pesquisa

Esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, conforme definido pela Resolução CNS nº 510/2016. Os possíveis riscos estão relacionados à exposição de aspectos subjetivos durante a entrevista (como sentimentos, experiências de exclusão, conflitos escolares ou familiares), o que pode gerar algum desconforto emocional.

Para minimizar esses riscos, foram adotadas quatro medidas: garantia de anonimato e sigilo das informações; utilização de nomes fictícios nos registros e na divulgação dos resultados; entrevistas realizadas em ambiente reservado, com privacidade e conforto para os participantes; e por fim, liberdade para os participantes interromperem ou desistirem da entrevista a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Caso o participante manifeste desconforto emocional, será encaminhado, com o consentimento da família, à equipe pedagógica e/ou serviço de apoio psicológico da escola.

Embora não haja benefícios diretos e imediatos para o participante, espera-se que a pesquisa contribua de forma significativa para a compreensão das vivências escolares de estudantes do ensino médio, especialmente no contexto da escola pública estadual. A partir do estudo de caso, será possível identificar práticas pedagógicas, desafios enfrentados e aspectos que favorecem (ou dificultam) o processo de inclusão, permanência e participação escolar.

Os resultados poderão beneficiar educadores, gestores, profissionais da educação e formuladores de políticas públicas, ampliando o debate sobre estratégias mais inclusivas e efetivas na Educação Básica.

Além disso, o participante poderá se sentir valorizado ao compartilhar sua história e perceber que sua experiência é importante para melhorar a qualidade do ensino e inspirar novas práticas pedagógicas.

4 CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A composição dos seguintes tópicos dedica-se à apresentação dos resultados obtidos por meio da análise da entrevista semiestruturada realizada com o docente responsável pela disciplina de Educação Física, na 3ª Série do Ensino Médio, e do estudante com deficiência que se encontra matriculado na referida turma da Escola da Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguiti, localizada no interior de Barra de São Francisco/ES.

O objetivo Geral da investigação é analisar os impactos das práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento de inclusão social de estudantes com deficiência física, considerando a riqueza de possibilidades que esse componente curricular

proporciona ao corpo, oportunizando uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária, se esse aluno sente resistência em participar das aulas, mesmo com a estrutura física da instituição sendo inadequada para o ensino, entendendo, através de suas respostas, quais são seus reais motivos e perspectivas, experiências e significados atribuídos à sua participação nas atividades escolares, identificar os fatores que potencializam ou restringem seu processo de inclusão no contexto educacional.

A discussão buscou ainda, situar tais elementos nas especificidades do contexto escolar e na modalidade de ensino ofertada, de modo a compreender em profundidade as dinâmicas que permeiam a prática pedagógica inclusiva neste cenário, considerando se estas são suficientes para que essa inclusão seja efetiva.

A presente entrevista foi conduzida com a finalidade de apreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelo estudante à sua participação nas atividades escolares, bem como de identificar os fatores que potencializam ou restringem seu processo de inclusão no contexto educacional.

A adoção da entrevista semiestruturada como procedimento metodológico mostrou-se adequada para o aprofundamento da narrativa docente. Esse formato possibilitou ao pesquisador apreender não apenas elementos objetivos relacionados à organização das aulas, mas também dimensões subjetivas, como concepções acerca da inclusão, formação profissional, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas no cotidiano escolar.

Os dados obtidos evidenciaram aspectos relevantes da prática docente frente à diversidade, sobretudo no que concerne à garantia do direito de participação e de aprendizagem dos estudantes com deficiência física.

Neste contexto, torna-se imprescindível considerar as especificidades da escola agrícola situada em área rural, cuja realidade apresenta condicionantes que incidem diretamente sobre o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Entre os fatores que se destacam, encontram-se a infraestrutura disponível, os espaços destinados às práticas corporais, os recursos materiais acessíveis e a dinâmica pedagógica orientada para a formação integral dos discentes.

Neste cenário, a inserção de um estudante com deficiência no ambiente escolar coloca ao docente o desafio de reconfigurar suas práticas pedagógicas, de modo a identificar e implementar estratégias que promovam a inclusão efetiva e o engajamento do aprendiz nas atividades propostas.

A análise dos resultados desses elementos favorece a compreensão das práticas inclusivas, especialmente em escolas do campo, ampliando o debate sobre inclusão, acessibilidade e equidade no espaço educacional.

A etapa de entrevista foi considerada breve em relação ao conjunto do estudo. Após a gravação, o conteúdo foi transcrito integralmente para assegurar que nenhuma informação fosse perdida. Tanto o docente quanto o estudante, participaram de maneira tranquila e espontânea, sem objeções quanto ao registro em áudio, já que haviam consentido formalmente por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa de campo, a identidade dos dois participantes foi mantida em sigilo, a fim de garantir a confidencialidade. As respostas foram analisadas e interpretadas a partir dos comentários do investigador, complementados por uma revisão aprofundada da literatura, recorrendo a autores que fundamentam o tema em discussão. Este processo buscou esclarecer questões de ordem direta e, predominantemente, conduziu a uma análise qualitativa, apresentada por meio de descrições detalhadas.

4.1 Estudo de caso do estudante com deficiência física

Este estudo de caso centra-se na análise de aulas de Educação física para um estudante com deficiência física ao longo de um trimestre. O percurso desse sujeito foi impactado precocemente, aos dois anos de idade, em decorrência de um acidente automobilístico que ocasionou a perda definitiva dos movimentos dos membros inferiores. A partir desse evento, a cadeira de rodas tornou-se o principal recurso de mobilidade, configurando-se indispensável para sua participação social e educacional. Embora, na fase inicial da infância não houvesse plena compreensão das implicações do ocorrido, os efeitos desse episódio passaram a constituir elementos estruturantes de sua experiência pessoal, acadêmica e social, influenciando diretamente os processos de inclusão escolar e de interação comunitária.

A análise dessa trajetória insere-se no marco das políticas públicas e diretrizes internacionais voltadas à Educação Inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994), que estabelece o princípio de que escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No contexto brasileiro, tal perspectiva é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação em igualdade de oportunidades, com a oferta de recursos de acessibilidade e de apoio necessários ao pleno desenvolvimento escolar.

Dessa forma, a trajetória do estudante aqui analisada, evidencia não apenas os desafios individuais decorrentes da deficiência adquirida, mas também a relevância das políticas inclusivas na promoção de sua participação efetiva no ambiente educacional.

Nascido e criado no interior do município de Barra de São Francisco, ES, mais precisamente no Córrego Itauninhas, ele sempre esteve inserido em um contexto rural, marcado pela simplicidade, pelo vínculo com a família e pela forte presença da comunidade. Mora com os pais e dois irmãos, em um ambiente familiar estruturado, afetuoso e participativo, inclusive em atividades da igreja da comunidade local, espaço onde sempre encontrou acolhimento, valores e apoio emocional. Desde cedo, construiu um bom relacionamento com todos ao seu redor, sendo reconhecido pelo respeito, pela educação e pela facilidade de convivência, tanto na comunidade quanto na escola.

A trajetória escolar do estudante desenvolveu-se integralmente na rede pública de ensino. A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorreram em uma escola multisseriada do campo, contexto recorrente em áreas rurais brasileiras, caracterizado pela presença de diferentes séries em um mesmo espaço sob a regência de um único docente.

Nesse período estudando no Ensino Fundamental, além das limitações físicas decorrentes da deficiência, o sujeito enfrentou barreiras estruturais significativas. O espaço escolar restringia-se a um pequeno terreiro nos fundos, o que limitava ainda mais as possibilidades de participação em atividades corporais e recreativas. Ademais, não havia professor específico de Educação Física; as aulas eram conduzidas pela professora regente, muitas vezes sem formação adequada ou recursos pedagógicos para práticas inclusivas.

Como consequência, sua participação nas aulas de Educação Física foi bastante restrita, sendo frequentemente direcionado a atividades alternativas como pintura, recorte de desenhos ou brincadeiras com massinha. Embora essas tarefas ocupassem seu tempo, não atendiam ao desejo profundo de vivenciar experiências corporais junto aos colegas, como correr, saltar, brincar de corda ou participar de jogos coletivos. Esse desejo, frequentemente silenciado, era acompanhado por sentimento de frustração, tristeza e questionamentos, tornando a infância um período desafiador, que exigiu desde cedo resiliência emocional e capacidade de enfrentamento.

Do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, evidenciou-se um processo de transição marcado por desafios significativos: a passagem de uma escola rural pequena, que tinha apenas 20 estudantes, para uma instituição escolar, localizada no centro da cidade de Barra de São Francisco, de maior dimensão e composta por 500 estudantes.

Para o estudante, observar os colegas na quadra correndo, brincando e realizando atividades físicas despertava sentimentos marcados pela vontade de também fazer parte daqueles momentos vivenciados pela turma. Enquanto acompanhava as práticas desenvolvidas, sentia-se o desejo de estar incluído nas atividades, participar das experiências corporais e interagir de forma mais ativa com os demais estudantes. Ver os colegas envolvidos nas aulas

fazia emergir sentimentos de inquietação e, muitas vezes, de tristeza por não conseguir participar da mesma maneira, reforçando ainda mais seu desejo de inclusão. Mais do que apenas realizar movimentos ou práticas esportivas, o estudante desejava sentir-se pertencente ao grupo, reconhecido como participante das aulas e incluído nas experiências compartilhadas no ambiente escolar, como se pode constatar em várias de suas falas registradas mais adiante nesse texto (Ver páginas 91, 92-93, e 94).

Tal mudança configurou-se como uma experiência de adaptação complexa, permeada por obstáculos diversos como: dificuldades relacionadas ao transporte escolar, fato corriqueiro à realidade de estudantes residentes em áreas rurais, bem como questões de acessibilidade e de incorporação ao novo ambiente. Ademais, manifestações de desrespeito, expressas em risadas e olhares depreciativos por parte de alguns colegas, intensificaram o sentimento de vulnerabilidade. O contexto escolar ampliado, caracterizado por maior dinamismo e competitividade, contribuiu para a emergência de percepções de insegurança e exclusão social.

A escola atual já dispunha de infraestrutura esportiva, incluindo uma quadra poliesportiva, recurso significativo e importante os quais ampliava as práticas de Educação Física. Todavia, a realidade vivenciada no processo de ensino-aprendizagem revelou-se mais complexa. Nesse estágio da trajetória escolar, a dimensão competitiva encontrava-se fortemente presente entre os estudantes, sobretudo nas modalidades coletivas, o que intensificava a pressão por desempenho.

Em várias situações, o estudante optava por não participar das atividades, não em virtude de desinteresse, mas em razão da percepção de que não conseguia acompanhar o ritmo imposto pelos colegas e do receio de comprometer o rendimento coletivo. Apesar dessas barreiras de ordem psicossocial, o docente de Educação Física demonstrava sensibilidade pedagógica e compromisso profissional, mobilizando estratégias inclusivas e elaborando atividades adaptadas, especificamente concebidas para favorecer sua participação, assegurando, assim, condições de aprendizagem mais equitativas e alinhadas aos princípios da educação integral.

Mesmo com esforços, as aulas mais prazerosas para ele sempre foram as que envolviam brincadeiras, música e dança. Apaixonado por música desde a infância, encontrava nessas áreas uma forma genuína de expressão, pertencimento e alegria. Em contrapartida, muitas aulas centradas exclusivamente em esportes competitivos tornavam-se frustrantes, sobretudo em um contexto escolar fortemente marcado pelos jogos escolares e pela valorização do desempenho atlético. Apesar disso, ele sempre contou com amigos que buscavam incluí-lo, jogando bola para que ele pudesse pegar, arremessando para que lançasse na cesta de basquete ou adaptando atividades em espaços alternativos, como passar a bola por cima da rede de vôlei em outro local.

Ao ingressar no Ensino Médio, optou por frequentar uma Escola Família Agrícola, decisão que representou um retorno ao contexto rural, ambiente com o qual sempre manteve forte identificação. Essa escolha, entretanto, implicou novos desafios, sobretudo pela maior distância entre a instituição e sua residência. Durante os três anos de formação, as dificuldades se intensificaram, em especial pela ausência de infraestrutura adequada, como a inexistência de uma quadra esportiva, fator que restringia significativamente as práticas de Educação Física. Nesse período, o estudante frequentemente adotava uma postura mais reservada, motivado pelo receio de incomodar ou atrapalhar os colegas. Contudo, permanecia latente o desejo de integração, de participação ativa e de vivência de pertencimento ao grupo escolar.

A turma, de modo consistente, manifestava atitudes de acolhimento e respeito, evitando qualquer forma de exclusão. Buscavam integrá-lo nas atividades coletivas, nas interações cotidianas e nos momentos de convivência escolar. Nas aulas de Educação Física, evidenciava-se novamente sua principal aptidão: a música e a dança. Essas formas de expressão corporal, presentes desde a infância, ocupavam um espaço significativo em sua trajetória, funcionando como mediadoras entre ele e o grupo, entre o corpo e a manifestação artística, entre a limitação física e a experiência de liberdade emocional.

Ao concluir o Ensino Médio, o estudante reflete sobre sua trajetória com a consciência de que enfrentou inúmeras adversidades, mas também com o sentimento de orgulho por suas conquistas. Durante sua formação escolar, manteve desempenho satisfatório, caracterizado por boas notas, dedicação constante aos estudos e pela clareza de seus objetivos.

Durante a entrevista, o estudante relatou seu desejo de superação e independência ao afirmar:

“Eu tenho muita vontade de vencer na vida, estudar, trabalhar e conquistar minhas coisas sozinho. Mesmo utilizando cadeira de rodas e enfrentando dificuldades todos os dias, eu não quero depender das pessoas para tudo. Quero mostrar que sou capaz, que posso aprender, ter um futuro melhor e realizar meus sonhos. Muitas vezes as pessoas olham para mim e pensam que eu não consigo, mas isso me dá ainda mais força para continuar lutando. Meu maior desejo é ter independência, ser reconhecido pelo meu esforço e provar para mim mesmo que posso superar os desafios da minha vida.”

Seu projeto de vida contempla a continuidade da formação acadêmica, com vistas à especialização que lhe possibilite atuar no setor bancário, área que considera mais acessível e compatível com suas condições físicas, além de oferecer perspectivas de trabalho digno, autônomo e produtivo. A narrativa de sua experiência é permeada por desafios, mas sobretudo por resiliência, superação e esperança.

4.2 Resultados da pesquisa realizada com o docente: entrevista semiestruturada

A análise da entrevista semiestruturada foi sistematizada em eixos temáticos, definidos a partir das falas do docente, o que possibilitou uma interpretação organizada e consistente dos dados. Esses eixos abrangem dimensões como a formação docente voltada para a inclusão, as adaptações realizadas nas aulas, as barreiras e potencialidades presentes no espaço escolar, bem como a percepção do professor acerca da participação e do desenvolvimento dos estudantes nas aulas de Educação Física.

A entrevista seguiu um formato semiestruturado, composta por 3 questões abertas. As respostas foram transcritas na íntegra, preservando fielmente as declarações do docente participante. Seguidamente, o investigador participou das aulas de Educação Física, observando o docente, o modo de ministrar a aula, seu planejamento e observação acerca da inclusão de seu alunocom deficiência física, que utiliza cadeira de rodas.

Inicialmente, procedeu-se à análise das respostas obtidas por meio do questionário aplicado ao educador. A partir dessas informações, foi elaborada uma reflexão fundamentada em referenciais teóricos de distintos autores. O primeiro aspecto examinado refere-se ao processo de inclusão do estudante da 3ª série do Ensino Médio, que utiliza cadeira de rodas nas atividades da disciplina em questão.

Nesta perspectiva, buscou-se compreender a visão docente acerca das práticas inclusivas. Para tanto, na presente questão o professor entrevistado respondeu:

Quadro 2 - Questionário com o Docente: Pergunta 1

Pergunta 1 – Docente
Qual a percepção do docente acerca das práticas inclusivas que envolve o estudante da 3ª Série do Ensino Médio, usuário de cadeira de rodas, nas atividades da disciplina de Educação Física?
Resposta
“A inclusão escolar precisa ser um processo que ultrapassa a simples presença do estudante com deficiência no espaço escolar, exigindo mudanças de postura, planejamento pedagógico e sensibilidade humana. No contexto da Educação Física, a inclusão representa um desafio ainda maior, por se tratar de uma disciplina historicamente associada ao desempenho físico, à competitividade e à padronização dos corpos.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Ficou claro que o docente realiza uma reflexão significativa acerca do conceito de inclusão escolar, enfatizando que a mesma não se restringe à mera presença física do estudante com deficiência no ambiente escolar. A inclusão, segundo sua análise, demanda a

transformação de práticas pedagógicas, atitudes institucionais e processos de planejamento. Logo, trata-se, de uma mudança cultural e humana que deve permear toda a dinâmica escolar.

No contexto específico da Educação Física, o acolhimento de estudantes com deficiência exige planejamento cuidadoso, o qual, em muitos casos, tende a seguir uma trajetória linear e simplificada. Neste sentido, torna-se evidente que a formação docente e a preparação institucional são elementos fundamentais para garantir a efetiva inclusão. O professor precisa estar consciente de que a organização escolar deve dispor de espaços adequados para o atendimento e de profissionais capacitados, capazes de oferecer suporte e colaborar na construção de práticas inclusivas.

Percebe-se, na enunciação do educador, que o desenvolvimento de habilidades específicas é elemento central na definição do investimento pedagógico, impondo ao docente o desafio de elaborar práticas e abordagens metodológicas inovadoras, orientadas pela perspectiva da inclusão. Conforme apontam Cupollilo (2007), cabe ao docente analisar as ações mediadoras como instrumentos pedagógicos, o que requer planejamento e organização capazes de fomentar a motivação do aprendiz.

Dando continuidade à discussão previamente estabelecida, a análise concentrou-se nos aspectos de ordem sentimental, educacional e pedagógica que permeiam a prática profissional. Nesse contexto, a resposta foi elaborada de modo a contemplar tais dimensões, evidenciando a inter-relação entre os elementos afetivos e formativos que sustentam o exercício da atividade docente e suas implicações no processo pedagógico.

Quadro 3 - Entrevista com o Docente: Pergunta 2

Pergunta 2 – Docente
Quanto aos aspectos de ordem sentimental, educacional e pedagógica que permeiam a prática profissional, como se evidenciam tais dimensões, envolvendo a inter-relação entre os elementos afetivos e formativos que sustentam o exercício da atividade docente e suas implicações no processo pedagógico?
Resposta
“No que se refere à dimensão sentimental, me instigou a realizar reflexões profundas sobre minha própria prática pedagógica e sobre o papel social exercido como docente de Educação Física. Essa experiência contribuiu para ampliar a minha sensibilidade enquanto educador, levando-o a compreender que a Educação Física deve promover o desenvolvimento integral do estudante, considerando aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais. Tal vivência reforçou valores como solidariedade, cooperação e respeito às diferenças, na minha prática quanto no ambiente coletivo da turma”. “No âmbito educacional, avalio positivamente o processo de aprendizagem, destaco a sua participação ativa nas aulas, dentro de suas possibilidades. Nessa perspectiva, a Educação Física transcende os conhecimentos específicos do movimento, contribuindo também para a formação integral do estudante nas diversas áreas do currículo escolar, favorecendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais presentes no processo educativo.

“No que tange à dimensão pedagógica, é preciso adaptar os conteúdos, as metodologias e as estratégias que garantam a participação efetiva do estudante. As adaptações incluem a modificação de regras dos jogos, a utilização de atividades cooperativas, a valorização de práticas corporais inclusivas e o incentivo à participação coletiva”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Neste sentido, o docente destacou que sua prática precisou ser ressignificada, de modo a reconhecer o estudante com deficiência como sujeito ativo do processo educativo. Ao narrar sua experiência com um discente da 3ª Série do Ensino Médio, o professor relatou que o primeiro contato foi permeado por sentimento de insegurança e apreensão, sobretudo, em razão da ausência de formação específica para atuar junto a estudantes com deficiência física. Todavia, ao longo do convívio pedagógico, tais sentimentos foram gradualmente substituídos por empatia, aprendizado e compromisso com a inclusão. O docente enfatizou que a convivência cotidiana possibilitou a construção de uma relação fundamentada no respeito, no diálogo e na valorização das potencialidades do estudante.

No contexto da escola agrícola, o docente destacou que as aulas práticas muitas vezes ocorrem em espaços abertos e terrenos irregulares, o que exige ainda mais criatividade e planejamento para assegurar acessibilidade e segurança ao estudante que utiliza cadeiras de rodas.

Ao analisar o conteúdo da resposta dada pelo professor, focando no processo de inclusão, observa-se como um dos desafios da realidade atual emergentes a escolha de ferramentas necessárias para incluir todos os estudantes. Confirma-se às necessidades de utilizar metodologias com ferramentas adaptadas e diferenciadas, que permitam seu estudante alcançar suas potencialidades no seu próprio ritmo e tempo.

Verdadeiramente, essa perspectiva é defendida por Andrade (2020), ao entender que, se os docentes trabalham com a inclusão, apesar dos desafios, a escola deve dar suporte para propor uma prática pedagógica capaz de auxiliar na educação de todas as crianças, independente do grau em que se encontram; resguardando o direito à educação de qualidade a todos.

Continuando a entrevista, questionou-se sobre o enfrentamento de barreiras para a inserção de estratégias e recursos pedagógicos oferecidos pela escola campo para trabalhar, especificamente, com este aluno deficiência física. E assim respondeu:

Quadro 4 - Entrevista com o Docente: Pergunta 3

Pergunta 3– Docente
Quais são os enfrentamentos de barreiras para a inserção de estratégias e recursos pedagógicos oferecidos pela

escola para trabalhar, especificamente, com este estudante com deficiência física?
Resposta
“Enfrento atualmente limitações estruturais e institucionais, como a falta de materiais adaptados e de formação continuada específica, que dificultam a efetivação de práticas inclusivas. Apesar disso, o meu compromisso pedagógico está aliado ao diálogo com a equipe escolar e com os próprios estudantes, possibilitando avanços significativos no processo de inclusão.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Com a terceira resposta do docente, constata-se que, há a todo o momento o empenho a em exercer um trabalho de qualidade e inclusivo, porém, encontra dificuldade na própria escola, apontando a carência de materiais pedagógicos e apoio dos responsáveis.

Observou-se que existe uma tensão entre obstáculos institucionais e a vontade individual do professor de promover inclusão. Ele reconhece que não tem todas as condições necessárias, mas aposta no diálogo e na prática pedagógica comprometida para superar barreiras.

Para enriquecer a entrevista, o docente ressaltou a busca de estratégias de ensino é primordial, pois garante a permanência e progresso do educando na escola campo de estudo da pesquisa. Todavia, os docentes que recebem em suas salas de aula estudantes que apresentam dificuldades educativa e/ou deficiências, necessitam de conhecimento sobre a problemática de seu estudante, bem como informações e orientações quanto ao desenvolvimento geral do aprendiz, devendo procurar meios de como auxiliá-los para o seu bom desempenho.

É essencial que os familiares também busquem se capacitar e estimular o potencial de seus filhos; a fim de se permitirem vivenciar as diferentes etapas de seu desenvolvimento. Esta ação se torna relevante, pois corrobora com o sucesso na inclusão escolar de seus filhos e de todos os educandos. A instituição escolar é a responsável para definir um parâmetro para atendimento dos discentes, e a família pode contribuir fornecendo informações sobre as características fisiológicas e comportamentais de seus filhos (Nogueira, 2020).

Seguindo o pensamento do autor, observa-se que a ideia de que a inclusão não se limita apenas no estudante, ela envolve todos os atores engajados no processo de ensino, sendo que, ao conhecerem e aprenderem a lidar com o comportamento destes discentes, estarão desenvolvendo as suas habilidades e competências à medida que passam a gerenciar seus atos e reconhecer as dificuldades dos outros.

Para orientar as práticas voltadas à Educação Especial, a instituição escolar mobiliza a participação integral do corpo docente, com vistas à realização de um diagnóstico inicial que possibilite a identificação dos estudantes com deficiência. A partir desse processo, os discentes são encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais, onde atuam profissionais

especializados em diferentes áreas, como deficiência visual, intelectual, física e outras especificidades. Essa dinâmica favorece a integração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula regular, em consonância com as diretrizes estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

As intervenções realizadas contemplam o estabelecimento de uma interface entre a sala de recursos e a sala regular; a implementação de adaptações curriculares necessárias, de modo a garantir acessibilidade e efetividade na aprendizagem; ao incentivo à participação dos estudantes nas atividades propostas; a promoção de experiências que contribuam para o fortalecimento da autoestima e da motivação; o diálogo sobre os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, visando à sensibilização e conscientização da comunidade escolar e por fim, o desenvolvimento de práticas colaborativas no contexto da sala de aula regular.

Dessa forma, a escola busca consolidar um ambiente inclusivo, pautado na equidade e na valorização das diferenças, assegurando que o processo educativo seja acessível e significativo a todos os estudantes. Logo, o docente avaliou que a experiência com o estudante contribuiu de maneira significativa para sua identidade profissional, fortalecendo a compreensão curricular da Educação Física Escolar, devendo atender à diversidade dos sujeitos.

É imprescindível salientar a essencialidade do bom convívio entre docente e discente, para que vínculos de respeito e compromisso sejam criados. Dessa maneira, o estudante se sente importante e entende o valor do conhecimento. É nessa relação que o professor criará vínculos significativos que nortearão sua prática docente. A coerência desse planejamento, com suas necessidades e diversidade cultural e social, fará com que o professor efetive suas atividades, embasados na realidade da sala e no desempenho de seus alunos, sem a tensão e preocupação com a avaliação tradicional (Libâneo, 2014).

Visto isso, segundo o autor, ao planejar suas aulas, o educador precisa desenvolver atividades que promovam a participação, o entusiasmo, bem como o despertar da curiosidade do estudante, expondo-as da maneira mais positiva, valorizando a capacidade do seu alunado. Faz-se necessário identificar a estrutura do ambiente de ensino a disponibilização de seus materiais oferecidos, para assim, efetivar um trabalho de qualidade que vise não só o aprimoramento intelectual dos educandos, mas o seu crescimento como pessoa, como ser humano, preparado para contribuir de forma consciente com a sociedade.

Segundo o docente entrevistado, a inclusão não beneficia apenas o estudante com deficiência, mas toda a comunidade escolar envolvida, ao promover valores humanos, sociais e educacionais fundamentais para a formação cidadã.

4.2.1 Observações das aulas de Educação Física - Docente

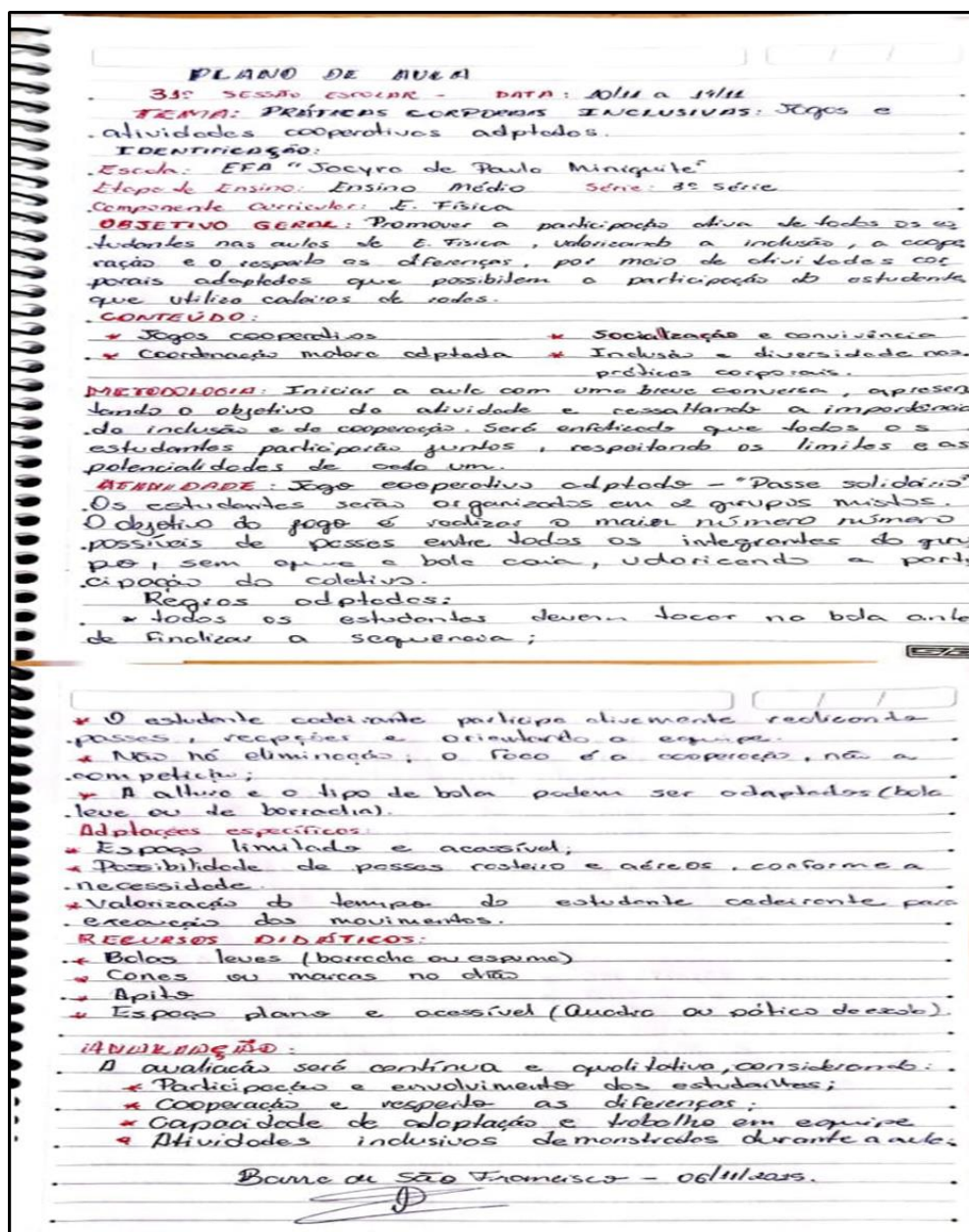
Em uma segunda etapa da entrevista, as aulas da disciplina de Educação Física foram observadas analisando o comportamento e a participação do estudante com deficiência física.

a) Aula 1 – Jogos cooperativos adaptados

Inicialmente, procedeu-se à análise do plano de aula elaborado pelo docente, seguida de observações realizadas da prática pedagógica durante a aula de Educação Física ministrada à turma da 3ª Série, na qual estava inserido o estudante com deficiência física que utiliza a cadeira de rodas.

A seguir, apresenta-se o plano de aula desenvolvido pelo professor da disciplina.

Figura 6 - Plano de Aula 1 (Assistindo a aula)



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A observação da aula de Educação Física ministrada pelo docente da escola agrícola que acontecia no terreiro da escola, evidenciou uma prática pedagógica pautada na contextualização e na valorização de princípios como cooperação, respeito às diferenças e participação coletiva. Desde o início da atividade, o professor buscou estabelecer um ambiente inclusivo e acolhedor, no qual o estudante com deficiência física foi reconhecido como participante e integrante do grupo, evitando qualquer percepção de excepcionalidade.

Observou-se que a linguagem adotada pelo docente se caracterizou pela clareza, acessibilidade e caráter inclusivo, favorecendo a compreensão das propostas por todos os estudantes. No decorrer das atividades, especialmente durante o jogo cooperativo adaptado,

verificou-se que as modificações implementadas não comprometeram os objetivos educacionais da aula. Ao contrário, as estratégias ampliaram as possibilidades de aprendizagem, promovendo interações significativas entre os participantes.

O estudante com deficiência física participou de forma ativa das atividades, realizando passes, interagindo com os colegas e assumindo papel de protagonismo no grupo. Destaca-se, neste contexto, a postura mediadora do professor, que incentivou a cooperação e realizou intervenções pontuais, respeitando o ritmo dos estudantes e valorizando suas potencialidades.

As adaptações ocorreram de maneira natural, sem interrupções frequentes ou ênfase excessiva na condição do estudante que utiliza cadeiras de rodas, o que contribuiu para uma vivência pedagógica equitativa e respeitosa. Tal prática evidencia a relevância de estratégias inclusivas que, ao invés de restringirem, ampliam as oportunidades de aprendizagem e fortalecem a dimensão coletiva da Educação Física escolar.

Partindo desse pressuposto, a área da Educação Física apresenta um potencial significativo para contribuir com o processo formativo, por meio de práticas pedagógicas que privilegiem a cooperação, especialmente através dos jogos. Tais práticas visam não apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, mas também à promoção de relações interpessoais saudáveis, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos sociais (Sasaki, 2010).

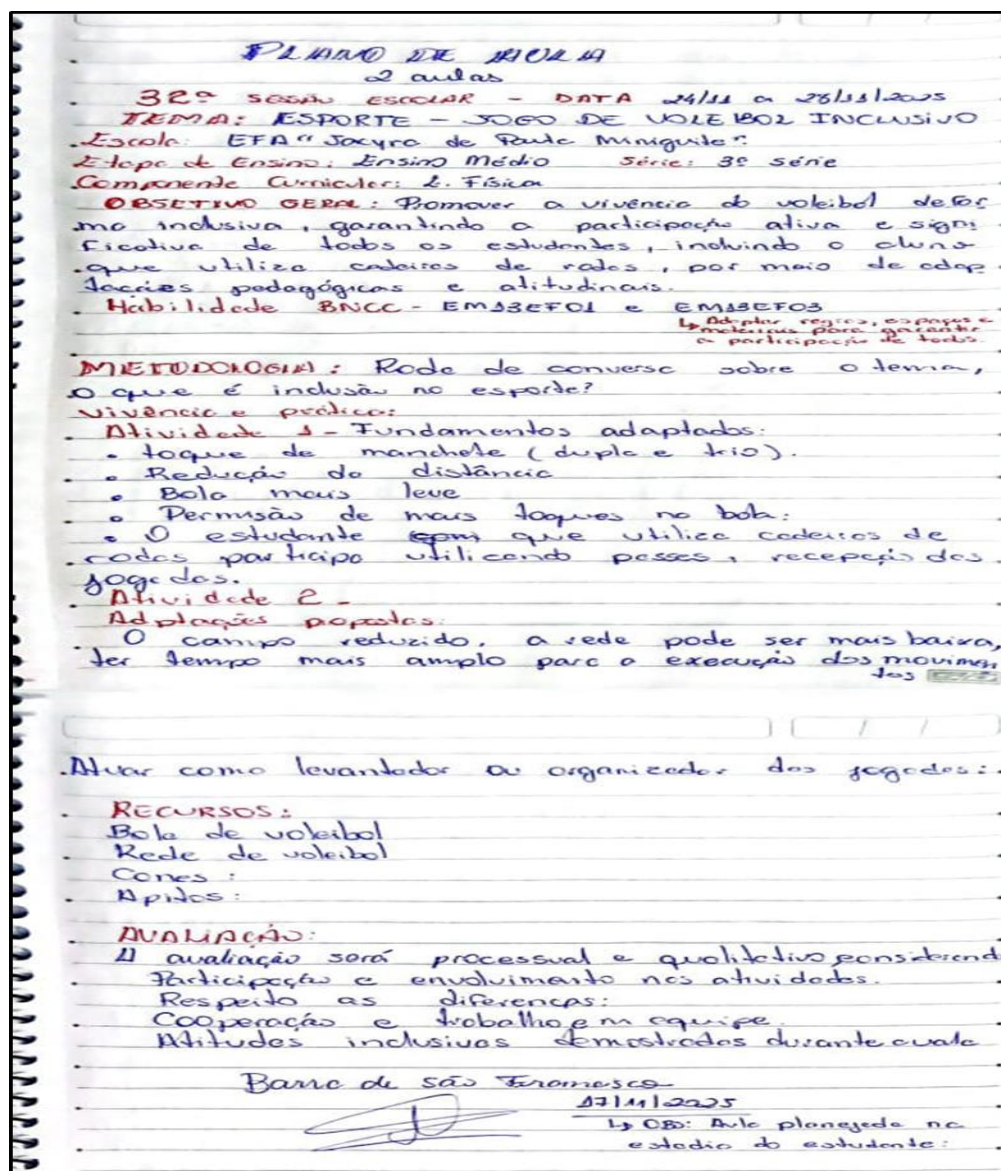
Ainda de acordo com o autor, os jogos cooperativos configuram-se como práticas de interação social fundamentadas no respeito e na confiança mútua. Tais atividades enfatizam o reconhecimento da relevância de cada participante no processo coletivo, orientando-se para a promoção do bem-estar comum.

Na segunda aula observada, o docente apresentou de forma sistematizada o seu plano de aula, cujo tema central foi o “jogo de voleibol inclusivo”.

b) Aula 2 – Voleibol

O planejamento evidenciou a preocupação em estruturar a prática pedagógica de modo detalhado, contemplando objetivos, estratégias metodológicas e recursos didáticos voltados à promoção da participação equitativa dos estudantes, independentemente de suas condições físicas ou habilidades específicas, conforme mostrado a seguir:

Figura 7 - Plano de Aula 2 (Assistindo a aula)



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Na análise das duas aulas de Educação Física voltadas ao ensino do voleibol, observou-se que o docente buscou, desde o planejamento até a execução das atividades, garantir uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da inclusão, da participação coletiva e do respeito às diferenças individuais. A organização das aulas contemplou adaptações metodológicas e didáticas, considerando a presença do estudante da terceira série do Ensino Médio, de modo a assegurar sua participação ativa e significativa nas experiências propostas para o estudo.

Na sequência, conforme observações e o relato do docente, verificou-se uma preocupação inicial em promover a sensibilização da turma acerca da relevância da inclusão no âmbito das práticas corporais escolares. Nesse contexto, enfatizou-se que o esporte, quando devidamente adaptado, deve ser acessível a todos os estudantes, independentemente de suas

limitações físicas.

As atividades foram estruturadas com ajustes no espaço, nas regras e nos materiais utilizados, além da proposição de momentos específicos em que todos os discentes vivenciariam o voleibol em sua forma adaptada. Tal estratégia buscou fomentar a empatia e assegurar condições equitativas de participação, reforçando o caráter inclusivo das práticas pedagógicas.

Apesar dos esforços empreendidos para promover a inclusão nas atividades práticas, o estudante com deficiência física optou por não participar das dinâmicas propostas em duas aulas consecutivas, pois as aulas aconteciam no terreiro da escola com a presença de areias, buracos e ondulações. Conforme relato do docente responsável, a decisão foi respeitada, uma vez que o estudante manifestou resistência em se engajar, mesmo após a oferta de explicações adicionais, convites reiterados e tentativas de diálogo.

Essa postura resultou em sentimento de frustração e inquietação pedagógica por parte do professor, na medida em que a exclusão não decorreu de falhas no planejamento ou de atitudes discriminatórias, seja da turma ou do próprio docente, mas se concretizou pela ausência voluntária do estudante no processo de aprendizagem.

O docente enfatiza que tal situação evidencia um dos desafios mais complexos inerentes ao processo de inclusão escolar: compreender que a inclusão não se restringe apenas à disponibilização de recursos materiais e metodológicos, mas abarca igualmente dimensões subjetivas, emocionais e sociais vivenciadas pelo estudante com deficiência.

Essa resistência em participar de determinadas atividades escolares, ou até mesmo outras atividades, pode estar vinculada às experiências prévias de exclusão, sentimento de insegurança, receio da exposição ou baixa autoestima — fatores esses que transcendem o alcance imediato das intervenções pedagógicas e demandam uma abordagem mais ampla e integrada.

Percebe-se que os estudantes com deficiência, ainda que avancem em ritmo um pouco mais lento, vêm conquistando progressivamente espaços no ensino regular. Esse processo de inclusão tem sido favorecido pela atuação de professores que se empenham em integrar estudantes com deficiência física às atividades escolares, promovendo um ambiente em que não se sintam marginalizados.

Entretanto, para que essa prática seja efetiva, é imprescindível que o docente conte com o suporte institucional. A escola deve disponibilizar infraestrutura adequada, incluindo rampas de acesso, salas de aula adaptadas e espaços esportivos acessíveis. Nesse contexto, a articulação entre professores, instituição escolar e demais estudantes torna-se fundamental para a

consolidação de uma Educação Física inclusiva. Tal prática possibilita atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, contribuindo para seu desenvolvimento físico, psicológico e social, além de favorecer a formação de sujeitos autônomos e plenamente integrados ao ambiente escolar (Mendes, 2013).

O docente reconhece que, ainda que adote uma postura inclusiva e democrática, não é possível assegurar, de maneira plena, a participação efetiva de todos os estudantes. A exclusão, nesse contexto, não se configura como resultado de negligência ou omissão por parte do professor, mas emerge de um processo mais amplo e multifacetado, que envolve a trajetória escolar do discente, suas experiências pessoais e a forma como constrói a percepção de si mesmo no espaço educativo.

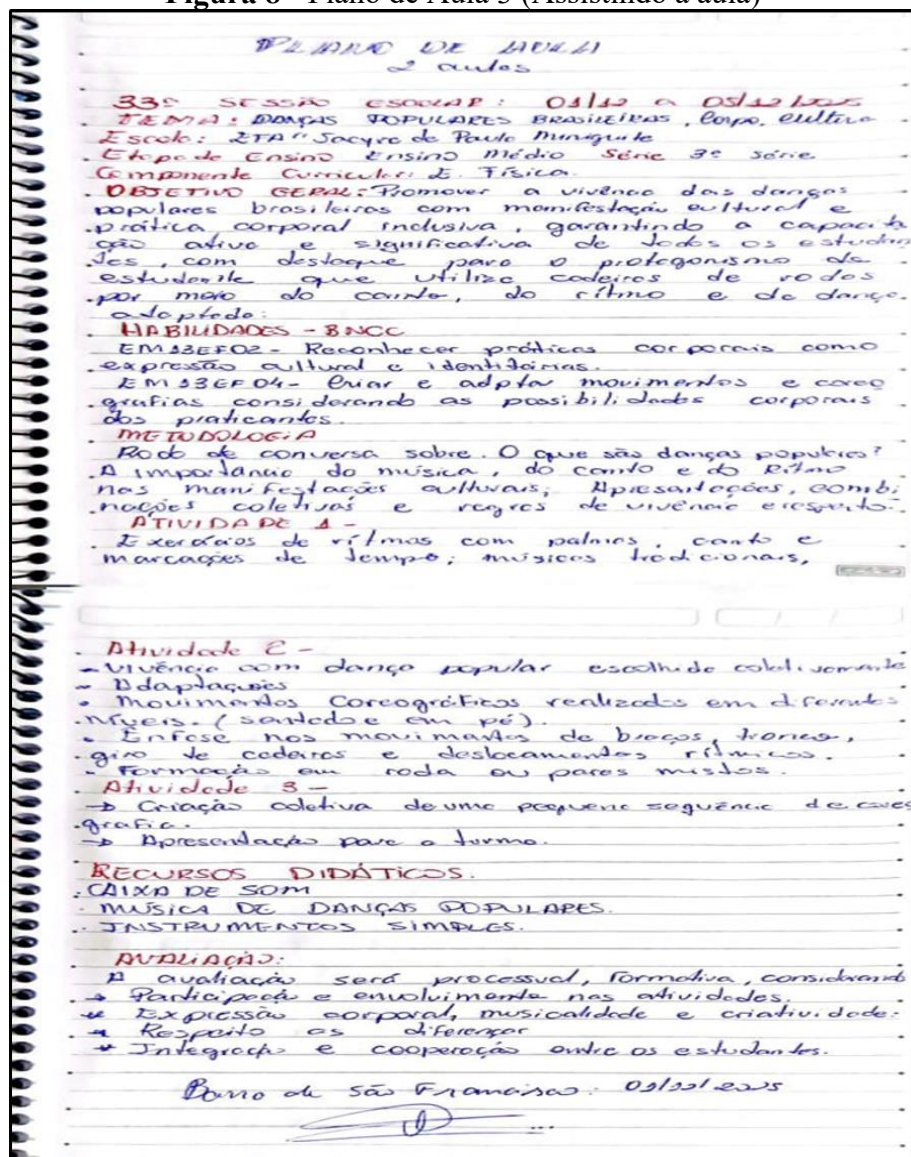
Nesse sentido, o profissional da educação enfatiza que a experiência vivenciada evidencia a necessidade de ações contínuas e articuladas entre a escola, a família, a equipe pedagógica e a comunidade, com o olhar direcionado ao estabelecimento de vínculos, fortalecendo a confiança do estudante e ampliando assim, gradativamente, suas possibilidades de participação.

As aulas de Educação Física, portanto, revelam-se não apenas como um espaço destinado à prática corporal, mas também como um campo privilegiado de reflexão crítica acerca dos limites e desafios inerentes ao processo de inclusão escolar. Tal perspectiva reforça a compreensão de que, incluir não se trata de uma ação pontual, mas sim de um processo dinâmico e permanente, que exige um compromisso coletivo e práticas pedagógicas sistemáticas.

Para finalizar, procedeu-se à observação e acompanhamento da última aula ministrada pelo docente da disciplina de Educação Física, a qual teve como eixo temático as danças populares brasileiras.

c) Aula 3: Danças

Figura 8 - Plano de Aula 3 (Assistindo a aula)



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Na condição de docente de Educação Física do 3º Série do Ensino Médio, observa-se que o estudante com deficiência física apresenta um elevado nível de engajamento e participação nas aulas cujo conteúdo contempla dança e atividades rítmicas. Nessas situações, evidencia-se sua identificação com a proposta pedagógica, reconhecendo-se como parte integrante do coletivo, o que favorece uma participação espontânea e significativa.

A dança, por constituir-se em prática que admite múltiplas formas de expressão corporal, musical e cultural, possibilita ao estudante explorar suas potencialidades, sobretudo por meio do ritmo, do canto e dos movimentos de braços e tronco. Tal característica permite superar limitações impostas por práticas corporais mais competitivas e padronizadas, que

frequentemente restringem a participação de sujeitos com deficiência física (Lehnhard et al., 2010).

Do ponto de vista pedagógico, a participação ativa do estudante nas aulas de dança evidencia que a inclusão escolar se concretiza quando o currículo respeita as singularidades dos sujeitos e valoriza diferentes modos de vivenciar o movimento. Em contraste com experiências anteriores, marcadas pela exclusão ou pela baixa expectativa em relação ao esporte, as aulas de dança e ritmo configuram um ambiente acolhedor, no qual o estudante sente-se seguro para interagir com os colegas, propor movimentos e assumir protagonismo nas atividades coletivas.

A interação ocorre de forma natural, sem que sua condição física seja percebida como elemento de diferenciação negativa, mas sim como expressão da diversidade presente na turma. Nesse sentido, compreende-se que o engajamento do estudante com deficiência nas aulas de dança revela a relevância de práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, capazes de romper com modelos hegemônicos centrados exclusivamente no desempenho físico.

Nas palavras de Lehnhard et al., (2010), as experiências vivenciadas nas aulas de dança e ritmo demonstram que a Educação Física escolar pode e deve constituir-se em espaço de pertencimento, expressão e reconhecimento, no qual a inclusão deixa de ser apenas um princípio teórico e se manifesta concretamente nas relações interpessoais, nas vivências corporais e na construção coletiva do conhecimento.

4.3 Resultados da pesquisa realizada com o estudante: entrevista semiestruturada

A presente entrevista foi conduzida com a finalidade de apreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelo estudante à sua participação nas atividades escolares, bem como de identificar os fatores que potencializam ou restringem seu processo de inclusão no contexto educacional.

A adoção da entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados revelou-se um recurso metodológico eficaz para favorecer a expressão livre e reflexiva das experiências do estudante. Esse procedimento possibilitou a identificação de elementos relacionados à acessibilidade, às interações interpessoais, às práticas pedagógicas e às adaptações implementadas nas aulas de Educação Física. Além disso, mostrou-se essencial para assegurar a participação ativa do sujeito da pesquisa, valorizando sua perspectiva individual e contribuindo para uma análise mais aprofundada, sensível e contextualizada acerca do processo de inclusão escolar.

O contexto da escola agrícola campo de pesquisa, localizada na zona rural apresenta características específicas que influenciam diretamente a experiência escolar dos estudantes, sobretudo no que se refere à infraestrutura física, aos deslocamentos internos e à organização dos espaços destinados às práticas corporais. Neste cenário, a participação de um estudante que utiliza cadeira de rodas nas aulas de Educação Física adquire relevância, pois evidencia simultaneamente os desafios e as potencialidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da Educação do Campo.

Para a coleta de dados, adotou-se dois instrumentos, com fundamentação em Neira (2016). O primeiro consistiu em uma Ficha de Observação das aulas de Educação Física, conforme já comentada e descrita anteriormente, estruturada com itens que permitiam avaliar aspectos como: favorecimento da inclusão; formas de participação do estudante com deficiência física (de maneira independente, com auxílio de outro colega, com apoio do professor, com suporte do grupo, ausência de participação ou participação restrita ao auxílio ao docente); e a qualidade das interações estabelecidas entre os colegas durante as.

Já o segundo instrumento, foi uma entrevista semiestruturada, aplicada ao estudante com deficiência física, cujo roteiro contemplava alguns eixos temáticos, definidos a partir da recorrência e do significado das falas do estudante. Esses eixos contemplam aspectos como a percepção do estudante sobre sua participação nas aulas, o sentimento de pertencimento ao grupo, as adaptações pedagógicas vivenciadas, as barreiras enfrentadas e o apoio recebido por parte do professor e dos colegas.

A análise desses resultados contribuiu para ampliar a compreensão sobre a inclusão de estudantes com deficiência física nas aulas de Educação Física, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovem a participação ativa, a autonomia e o respeito à diversidade no contexto escolar.

Cinco eixos temáticos foram priorizados:

- a) Perfil do Estudante;
- b) Experiência nas aulas de Educação Física;
- c) Infraestrutura (acessibilidade);
- d) Relações pessoais e inclusão; e
- e) Percepção de Inclusão e Oportunidades.

Na sequência, após a coleta de informações e percepções, iniciou-se o fechamento da entrevista com o estudante.

No primeiro eixo temático, quanto ao perfil, o investigador procurou se informar sobre a idade, tempo de estudo e como acontece a locomoção para a escola por parte do estudante entrevistado, que assim respondeu:

“Tenho 17 anos, estudo nessa escola há 3 anos. Para que eu possa me locomover até a escola tenho ajuda de familiares ou colegas, sou colocado dentro do ônibus, no local específico destinado à minha acomodação”.

O depoimento do estudante revela avanços na inclusão escolar ao relatar que há espaço reservado no transporte escolar, mas também evidencia lacunas estruturais que comprometem a autonomia e a plena participação do estudante; porém a verdadeira inclusão exige não apenas acesso físico, mas condições que promovam independência, dignidade e igualdade de oportunidades. O relato mostra que, embora o estudante tenha acesso ao transporte, sua participação depende de ajuda externa, o que limita sua independência.

Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, defende que a educação deve promover a emancipação do sujeito. A dependência de terceiros para chegar à escola contraria esse princípio, pois restringe a autonomia do estudante.

Dando prosseguimento à entrevista, questionou-se sobre as experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física, como elas se concretizam no cotidiano, sua participação e seus sentimentos ao participar, assim respondeu:

“Nas aulas de Educação Física, meus sentimentos variam bastante. Em alguns momentos me sinto motivado, principalmente quando as atividades envolvem música, dança ou propostas mais inclusivas, nas quais consigo participar de forma ativa junto com meus colegas. Nessas aulas, sinto que faço parte do grupo e que minhas limitações não definem quem eu sou. Por outro lado, quando as aulas são voltadas para esportes competitivos, acabo me sentindo mais retraído, pois nem sempre as atividades são adaptadas e tenho receio de atrapalhar o andamento da aula. Mesmo assim, procuro participar da forma que consigo, e o apoio dos professores e dos colegas faz muita diferença para que eu me sinta acolhido e respeitado.”

O depoimento revelou a existência de práticas inclusivas e práticas esportivas na Educação Física Escolar. O estudante demonstra maior motivação em atividades que valorizam a participação coletiva e a expressão corporal, como dança e música, pois nelas encontra espaço de pertencimento e reconhecimento. Observou-se ainda que, o apoio do professor e colegas é visto como um fator essencial para que o estudante com deficiência se sinta acolhido. Essa dimensão social remete às contribuições de Vygotsky (1991), que enfatiza o papel das interações na construção da aprendizagem.

O relato mostra que a inclusão não se resume à adaptação técnica das atividades, mas envolve a criação de um ambiente de cooperação e respeito. Por outro lado, o estudante

evidenciou sentimentos de retraimento diante de atividades competitivas, nas quais nem sempre há adaptações adequadas.

Em outro momento, questionou-se sobre as atividades que o estudante gosta mais de realizar na Educação Física, e se existe algumas que ele possui dificuldades de executar. Assim, o entrevistado respondeu:

“As atividades que eu mais gosto de fazer são aquelas que envolvem música, ritmo e dança, porque nelas consigo me expressar melhor e participar de forma mais ativa, sem me sentir limitado. Também gosto de brincadeiras e atividades cooperativas, nas quais todos participam juntos e não existe tanta cobrança por desempenho físico. Já as atividades mais difíceis para mim são os esportes competitivos, como futebol, vôlei e outros jogos que exigem corrida, saltos e deslocamentos rápidos. Nessas situações, encontro mais dificuldades de participação, principalmente quando não há adaptações suficientes. Mesmo assim, quando o professor propõe alternativas ou adapta as regras, consigo participar melhor e me sentir incluído”.

A entrevista revela uma tensão entre duas dimensões da Educação Física Escolar: Excludente: centrada em esportes competitivos, com exigências físicas padronizadas; e Inclusiva: baseada em atividades expressivas e cooperativas, que permitem participação ativa e significativa.

Estudos recentes sobre a Educação Física inclusiva reforçam que práticas coletivas e colaborativas contribuem para reduzir barreiras e ampliar a participação de todos os estudantes. O estudante entrevistado prefere atividades cooperativas, nas quais não há cobrança por desempenho físico. Segundo Freire (1997), a cooperação favorece a inclusão e o sentimento de pertencimento, enquanto a lógica competitiva pode gerar exclusão. Além disso, a fala do estudante confirma que, quando há adaptações pedagógicas, a inclusão se torna possível e efetiva.

Embasado na questão anterior, o investigador questionou ao estudante sobre as adaptações das atividades para que ele possa participar, mencionando exemplos.

“Sim, o professor procura adaptar as atividades para que eu possa participar das aulas. Em algumas situações, ele modifica as regras dos jogos, como permitir passes mais próximos, reduzir o espaço de jogo ou propor atividades em que todos participam sentados ou com funções diferentes. Também já realizou atividades com arremessos, lançamentos, jogos cooperativos, além de aulas com música e dança, nas quais consigo participar com mais autonomia. Essas adaptações fazem muita diferença, porque me permitem estar junto dos colegas e me sentir incluído nas aulas de Educação Física.”

A resposta dada pelo estudante revela um contraste entre dois modelos de Educação Física: o tradicional, centrado no esporte competitivo e no rendimento físico; e o inclusivo, que

valoriza a cooperação, a expressão corporal e a adaptação pedagógica. As práticas relatadas pelo estudante demonstram que, quando o professor adota estratégias de flexibilização e diversificação, há maior participação, pertencimento e desenvolvimento da autonomia.

Para Mantoan (2013), a inclusão não se limita à presença física, mas exige participação efetiva, o que se concretiza nas práticas relatadas, como jogos cooperativos e atividades musicais. A Educação Física inclusiva é mais coerente com uma escola democrática, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças.

O segundo eixo temático foi sobre a acessibilidade e infraestrutura, o qual se questionou a respeito do espaço escolar como: quadras, campo, sala de aula se estes são acessíveis. Se alguma vez deixou de participar devido à falta de acessibilidade e como ele avalia as condições físicas (rampas, pisos, banheiros) para sua locomoção durante as aulas.

“A minha escola não possui quadra, isso dificulta ainda mais o acesso as aulas, pois as aulas são feitas no terreiro da escola, e tem sol ou chuva. Muitas vezes deixei de participar de alguma atividade por falta de acessibilidade, principalmente quando é esporte. No que você fala sobre as condições físicas como rampas, pisos, banheiros, para a minha locomoção a escola possui todas as condições que eu necessito, menos a quadra.”

A resposta do estudante traz uma reflexão importante sobre a infraestrutura escolar e sua relação direta com a acessibilidade e a inclusão. A fala evidencia uma contradição: embora a escola possua rampas, pisos adequados e banheiros acessíveis, garantindo a locomoção do estudante, a ausência de uma quadra compromete significativamente o acesso às aulas de educação física e às práticas esportivas. A ausência de uma quadra esportiva é um obstáculo que compromete a formação integral do estudante e evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes para garantir infraestrutura escolar inclusiva (Brasil, 88).

O terceiro eixo temático tratou das relações sociais e inclusão, sendo questionado sobre os colegas de turma, como eles reagem à sua participação nas aulas de Educação Física, se ainda, o mesmo é tratado de forma igual aos outros estudantes e se já passou por situações de exclusão ou preconceito durante as aulas, obteve-se como resposta:

“Meus colegas de turma, na maioria das vezes, reagem de forma positiva à minha participação nas aulas. Eles costumam me apoiar, me incentivar e me incluir nas atividades, ajudando quando é necessário e respeitando meus limites. Muitos se preocupam em adaptar a forma de jogar ou de realizar as atividades para que eu possa participar junto com eles. Esse apoio dos colegas é muito importante, porque me faz sentir parte do grupo e mais confiante para participar das aulas de Educação Física. Na maior parte do tempo, sinto que sou tratado de forma igual aos outros estudantes, principalmente no convívio diário com a turma. Sou respeitado, ouvido e incluído nas atividades, o que me faz sentir parte do grupo. No entanto, em algumas situações, percebo que a igualdade ainda precisa vir acompanhada de adaptações, pois nem

sempre todos entendem que tratar de forma igual também significa considerar as minhas necessidades. Quando isso acontece, com o apoio do professor e dos colegas, consigo participar melhor e me sentir verdadeiramente incluído.

Por algumas situações de exclusão e preconceito ao longo da minha trajetória escolar, principalmente em fases anteriores, quando ainda havia pouca compreensão sobre inclusão. Em algumas aulas, senti olhares, comentários ou atitudes que me fizeram perceber que nem todos estavam preparados para lidar com a diferença. Muitas vezes, a exclusão não acontecia de forma direta, mas pela falta de adaptação das atividades, o que acabava me deixando de fora. Com o tempo, essas situações foram diminuindo, especialmente com o apoio dos professores e dos colegas, o que contribuiu para que hoje eu me sinta mais respeitado e incluído”.

A resposta do aluno revela uma percepção bastante positiva sobre o processo de inclusão vivenciado em suas aulas de Educação Física, destacando o apoio dos colegas e professores como elementos centrais para sua participação. No entanto, ao analisar criticamente esse relato à luz de autores da área, é possível aprofundar algumas questões.

Segundo Melhem (2019), a inclusão escolar não se limita apenas ao acesso físico às atividades, mas envolve a criação de culturas de apoio, políticas inclusivas e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade. O estudante demonstra sentir-se respeitado e incluído, mas também aponta que a igualdade, quando não acompanhada de adaptações, pode se tornar excludente. Esse ponto é crucial, pois evidencia a diferença entre igualdade formal e equidade real: tratar todos da mesma forma não garante participação efetiva, sendo necessário considerar as necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, o relato mostra que, em fases anteriores, houve experiências de exclusão e preconceito, muitas vezes sutis, como a ausência de adaptações. Esse aspecto dialoga com a reflexão de Mantoan (2013), que afirma que a exclusão escolar frequentemente se manifesta de maneira indireta, por meio da falta de condições adequadas para que o aluno participe plenamente.

A evolução percebida pelo estudante, com maior apoio dos colegas e professores, confirma a importância da mediação pedagógica e da sensibilização da comunidade escolar para a construção de ambientes inclusivos. Frente as considerações, a resposta do estudante são valiosas por evidenciar tanto os avanços quanto os desafios da inclusão. Ela reforça a ideia de que a inclusão não é apenas um ato de boa vontade dos colegas, mas um processo pedagógico e institucional que exige adaptação contínua, reflexão crítica e compromisso coletivo.

O quarto e último eixo temático é sobre a percepção de inclusão e oportunidades, especificando sobre o que significa para o estudante participar das aulas de Educação Física e quais as oportunidades essas aulas oferecem para o seu aprendizado e convivência, como resposta obteve-se:

“Participar das aulas de Educação Física significa muito mais do que realizar atividades físicas. Para mim, é um momento de convivência, interação e pertencimento, em que posso estar junto dos meus colegas e me sentir parte da turma. Mesmo com as limitações, essas aulas representam uma oportunidade de me expressar, especialmente por meio da música, da dança e das atividades adaptadas. Participar das aulas de Educação Física também reforça minha autoestima e mostra que sou capaz de aprender, contribuir e me desenvolver, assim como qualquer outro estudante. As aulas de Educação Física me oferecem importantes oportunidades de aprendizado e convivência. Por meio delas, aprendo a trabalhar em grupo, a respeitar as diferenças e a lidar com meus próprios limites e potencialidades. Essas aulas também fortalecem a convivência com os colegas, promovendo a cooperação, o diálogo e o respeito mútuo. Quando as atividades são inclusivas, consigo aprender não apenas sobre movimento e corpo, mas também sobre convivência, solidariedade e inclusão, o que contribui para minha formação pessoal e social.”

Mesmo com limitações físicas, o estudante encontrava nas aulas de Educação Física, especialmente nas atividades envolvendo música e dança, uma importante forma de expressão e participação. Durante esses momentos, sua participação acontecia por meio de movimentos adaptados, como bater palmas, levantar as mãos, movimentar os ombros e acompanhar o ritmo da música com expressões corporais compatíveis com suas possibilidades motoras. Em seu relato, o estudante destacou que a música despertava sentimentos profundos, afirmando que, ao fechar os olhos, imaginava-se em “outro mundo”, no qual podia andar, correr e participar livremente das atividades junto aos colegas. Essa experiência evidencia que a dança e a musicalidade ultrapassavam o caráter apenas recreativo, tornando-se espaços de pertencimento, imaginação, liberdade e inclusão, nos quais o estudante conseguia expressar emoções, desejos e sentimentos muitas vezes limitados pelas barreiras presentes em seu cotidiano escolar.

A resposta do estudante evidencia uma compreensão ampliada da Educação Física escolar, destacando sua função social, inclusiva e formativa. Essa visão está em consonância com o autor Melhem (2019), que defende a Educação Física como prática pedagógica voltada para a formação integral, indo além do desenvolvimento físico e contemplando valores como cooperação e respeito.

Além disso, ao enfatizar o sentimento de pertencimento e a convivência com os colegas, o estudante aproxima-se da perspectiva de Melhem (2019), que entende o movimento humano como fenômeno cultural e social, não restrito ao desempenho motor. A valorização das atividades adaptadas também dialoga com o autor citado, que ressalta a importância da inclusão e da participação de todos os estudantes, independentemente de suas limitações.

No entanto, a resposta carece de uma problematização crítica sobre os desafios da prática inclusiva, como a formação docente e a escassez de recursos. Nesse sentido, Andrade

(2020), propõe uma Educação Física problematizadora, que não apenas valoriza a experiência, mas também questiona as condições sociais e pedagógicas que a sustentam.

E ainda, para saber a opinião do estudante entrevistado perguntou-se o que sugeriria para melhorar para que fosse mais incluído nas atividades de Educação Física e se possível, sugerir mudanças ao professor ou à escola. A resposta foi:

“Se eu pudesse sugerir mudanças ao professor e à escola, destacaria a importância de ampliar as práticas pedagógicas inclusivas, com mais atividades adaptadas e diversificadas, que contemplem todos os estudantes, independentemente de suas limitações. Seria interessante ter propostas que considerem as diferentes formas de participação. Diversificar os conteúdos também considero essencial. Também sugeriria investimentos na melhoria da infraestrutura e da acessibilidade dos espaços escolares, para facilitar a locomoção e a participação nas aulas. Além disso, considero fundamental fortalecer a formação dos professores para o trabalho com a inclusão e incentivar o diálogo com os alunos, para que as atividades sejam planejadas de forma mais participativa e respeitosa”.

A resposta do estudante revela sensibilidade e consciência crítica sobre a inclusão escolar, mas ganha densidade acadêmica quando articulada com referenciais teóricos e exemplos práticos.

A inclusão, como destaca Mantoan (2013), não é um favor, mas um direito, e sua efetivação depende de práticas pedagógicas diversificadas, infraestrutura acessível, formação docente e diálogo constante. O estudante aponta para a necessidade de adaptações pedagógicas, diversificação de conteúdos, melhorias na infraestrutura e fortalecimento do diálogo entre professores e alunos.

E finalizando a entrevista, perguntou-se ao estudante se ele acredita que as aulas de Educação Física contribuem para uma educação mais igualitária e inclusiva e se gostaria de acrescentar algo mais importante que não foi discutido. E a sua resposta foi:

“Sim, acredito que as aulas de Educação Física contribuem para uma educação mais igualitária e inclusiva, principalmente quando são planejadas pensando na participação de todos. Quando o professor adapta as atividades e valoriza a cooperação, consigo me sentir parte do grupo e aprender junto com meus colegas. Essas aulas ajudam a promover o respeito às diferenças, a convivência e a quebra de preconceitos, mostrando que todos são capazes de participar, cada um do seu jeito.”

“Gostaria de acrescentar que a inclusão não depende apenas de adaptações físicas ou das atividades em si, mas principalmente da forma como as pessoas se relacionam. O apoio dos professores, a sensibilidade da escola e a atitude dos colegas fazem toda a diferença para que o estudante com deficiência se sinta pertencente. Também considero importante que a escola escute mais os estudantes, valorizando suas experiências e opiniões, pois isso contribui para a construção de um ambiente mais humano, respeitoso e verdadeiramente inclusivo.”

A resposta apresentada pelo estudante demonstra uma compreensão sensível e consistente acerca do papel da Educação Física na promoção da inclusão escolar. O estudante

apresenta maturidade reflexiva e sensibilidade social, destacando elementos fundamentais para uma prática inclusiva na Educação Física.

Outro momento muito importante consistiu na observação do estudante nas aulas de Educação Física: seu envolvimento, sua relação com os colegas, a proposta realizada pelo docente, seu interesse, dentre outros fatores observados.

4.3.1 Observação das Aulas de Educação Física - Estudante

A observação da aula de Educação Física, planejada e desenvolvida a partir de uma proposta inclusiva, possibilitou compreender de forma concreta a realidade vivenciada pelo estudante da 3ª série do Ensino Médio que utiliza cadeira de rodas no contexto escolar. Diferentemente de práticas tradicionais, nas quais estudantes com deficiência física muitas vezes ocupam um lugar periférico ou meramente observador, o plano de aula analisado favoreceu a participação ativa e significativa do estudante, assegurando sua inserção efetiva nas atividades propostas.

a) Aula 1 – Jogos cooperativos adaptados

Desde o início da aula, o estudante foi envolvido nas explicações e orientações do professor, sendo tratado como parte integrante do grupo. As adaptações previstas no plano de aula permitiram que o estudante participasse das atividades sem que sua condição física se configurasse como um impedimento para o envolvimento pedagógico. A organização do espaço, a escolha dos materiais e a adaptação das regras contribuíram para que o estudante se deslocasse com segurança e realizasse as ações propostas de acordo com suas possibilidades.

Durante a atividade principal, caracterizada por um jogo cooperativo adaptado, observou-se que o estudante cadeirante assumiu um papel ativo na dinâmica do grupo. Ele participou realizando passes, interagindo com os colegas e contribuindo para o êxito coletivo da equipe. Essa participação não se limitou à execução de movimentos, mas envolveu também a tomada de decisões, a comunicação com os colegas e o engajamento nas estratégias do jogo. Tal aspecto evidencia que a aprendizagem ocorreu de forma ampliada, contemplando dimensões motoras, cognitivas e sociais.

A postura do professor foi determinante para a efetivação dessa participação significativa. Ao adotar uma mediação pedagógica sensível e intencional, o docente evitou práticas assistencialistas ou superprotetoras, valorizando a autonomia do estudante com deficiência que utiliza cadeira de rodas. As intervenções ocorreram de maneira pontual, respeitando o ritmo do

estudante e garantindo que as adaptações fossem integradas naturalmente à dinâmica da aula, sem gerar constrangimentos ou diferenciações excessivas.

Outro aspecto relevante observado foi a relação estabelecida entre o estudante que utiliza cadeira de rodas e os demais alunos da turma. A proposta cooperativa favoreceu interações pautadas no respeito, na colaboração e na empatia. Os colegas demonstraram atitudes de apoio e parceria, compreendendo que a participação de todos era fundamental para o desenvolvimento da atividade. Nesse sentido, a aula contribuiu para a construção de um ambiente inclusivo, no qual a diferença foi reconhecida como parte da diversidade humana, e não como fator de exclusão.

No contexto da escola agrícola, marcada por espaços amplos e, por vezes, com limitações de acessibilidade, a realização da aula evidenciou que o planejamento pedagógico é um elemento central para a inclusão. Mesmo diante de desafios estruturais, o plano de aula possibilitou a participação do estudante que utiliza cadeira de rodas de forma segura e significativa, reafirmando que a inclusão não depende apenas de recursos físicos, mas, sobretudo, de intencionalidade pedagógica e compromisso docente.

Dessa forma, a realidade observada demonstra que o estudante que utiliza cadeira de rodas, quando inserido em um contexto de ensino planejado e sensível às diferenças, é capaz de participar ativamente das aulas de Educação Física, construindo aprendizagens relevantes e fortalecendo sua autonomia e pertencimento ao grupo. A experiência analisada reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam o estudante com deficiência como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo.

b) Aula 2 – Voleibol

Durante a observação da aula de Educação Física com o conteúdo voleibol, nota-se uma proposta pedagógica estruturada a partir de princípios inclusivos, na qual o professor organizou o espaço, os materiais e as regras de forma adaptada, buscando garantir a participação de todos os estudantes.

Ao longo da aula, percebeu-se o envolvimento da maioria da turma nas atividades práticas, enquanto o estudante que utiliza cadeira de rodas apresentou dificuldades em se inserir na dinâmica proposta, demonstrando resistência e insegurança em relação à execução dos movimentos e à interação com os colegas. Apesar das orientações e incentivos oferecidos pelo

professor, o estudante permaneceu com participação limitada, evidenciando que suas dificuldades não estavam restritas apenas às questões motoras, mas também a fatores emocionais e sociais, o que acabou comprometendo sua participação efetiva na aula e revelando os desafios enfrentados pelo docente na concretização da inclusão no contexto da Educação Física escolar.

Após a aula, em uma conversa, com o estudante relatou que um dos principais fatores associados a essa recusa se refere às experiências escolares anteriores vivenciadas, especialmente durante a infância. Em muitos casos, alunos com deficiência constroem sua relação com a Educação Física a partir de vivências marcadas pela exclusão, pela participação restrita ou simbólica e pela ausência de adaptações adequadas.

Essas experiências precoces tendem a produzir sentimento de insegurança, medo do fracasso e desconfiança em relação às propostas esportivas, fazendo com que o estudante associe o esporte a um espaço de exposição negativa e não de pertencimento.

Outro elemento relevante diz respeito à competitividade presente entre os colegas de turma. O voleibol, enquanto esporte coletivo com forte apelo competitivo, pode reforçar comparações de desempenho e hierarquizações corporais, mesmo em contextos onde o professor busca priorizar a cooperação. Para o estudante que utiliza cadeira de rodas, esse ambiente competitivo pode intensificar a percepção de desigualdade, levando-o a sentir-se em desvantagem ou como um possível fator de “prejuízo” para o rendimento da equipe, o que contribui para sua decisão de não participar das atividades.

Somam-se a esses fatores os rumores e comentários informais provenientes de colegas de sala, que, ainda que nem sempre explicitamente discriminatórios, podem carregar estigmas e reforçar estereótipos sobre a incapacidade do estudante com deficiência para a prática esportiva. Tais discursos, mesmo quando velados, afetam a autoestima e o sentimento de pertencimento do estudante, produzindo um ambiente emocional desfavorável à participação nas aulas de Educação Física.

Além disso, a ausência de expectativas em relação ao esporte constitui um aspecto central para compreender a recusa do estudante. Ao longo de sua trajetória escolar, a falta de experiências positivas, de incentivo e de reconhecimento pode levar o estudante a não se perceber como sujeito capaz de aprender, evoluir ou se destacar nas práticas esportivas. Dessa forma, mesmo diante de um planejamento inclusivo e de adaptações pedagógicas, o estudante pode não identificar sentido ou motivação para se envolver na atividade proposta.

Neste contexto, a recusa à aula de voleibol não deve ser interpretada como resistência ao professor ou desinteresse pelo componente curricular, mas como resultado de um processo

cumulativo de experiências negativas, pressões sociais e fragilização das expectativas pessoais. Tal situação evidencia que a inclusão escolar exige ações contínuas, que envolvam não apenas a adaptação das práticas pedagógicas, mas também o enfrentamento da cultura competitiva, o combate aos estigmas e a construção de um ambiente escolar acolhedor, no qual o estudante com deficiência se sinta seguro, valorizado e pertencente.

Por fim, compreende-se que a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física depende da articulação entre planejamento pedagógico, escuta sensível do estudante e ações coletivas da comunidade escolar. Somente a partir desse conjunto de fatores será possível ressignificar a relação do estudante com o esporte, transformando-o em um espaço de aprendizagem, participação e reconhecimento.

c) Aula 3 – Danças

Nas aulas de Educação Física com a dança, o estudante relatou maior envolvimento quando o conteúdo trabalhado se relaciona às danças e às atividades rítmicas. Nessas aulas, ele notou que consegue participar de forma mais natural e ativa, visto que a dança permite expressar o corpo de diferentes maneiras, respeitando os limites e valorizando o que cada um consegue fazer. Para o entrevistado “O ritmo, a música e o canto fazem parte da minha identidade, e isso me ajuda a me sentir pertencente ao grupo, sem a pressão de competir ou de alcançar desempenhos que nem sempre são possíveis para mim”.

Quando a aula é dança, o aluno se sente mais confortável, sem se sentir excluído ou diferente dos outros colegas, pois todos participam de formas diversas, cada um com seu jeito de se movimentar. A interação ocorre normalmente com a turma, de modo a fazê-lo com que acompanhe as atividades, e até mesmo, a sugerir movimentos e cantos. Isso fortalece a confiança e a vontade de participar das atividades. Diferente de outras práticas esportivas, nas quais o estudante relatou se sentir mais inseguro ou sem expectativa de conseguir acompanhar. Nas aulas de dança, o aluno com deficiência física percebeu que a Educação Física também pode ser um espaço de acolhimento e respeito às diferenças.

Nesse processo, o entrevistado identificou que a inclusão acontece de verdade, após observar que ele não apenas está presente na aula, mas está fazendo parte dela. E discente também relatou que o professor e os colegas o tratam com naturalidade, e isso contribui para a sensação positiva de se sentir valorizado e motivado. As aulas de dança e ritmo mostram que é possível aprender, conviver e se expressar juntos, independentemente das limitações físicas,

reforçando a percepção de que a escola pode ser um espaço onde todos têm oportunidades reais de participação.

4.4 Considerações do Estudo de Caso

Até o começo do último quartel do século XX, dificilmente seria possível encontrar pessoas com deficiência – fossem elas auditiva, visual, física, transtorno do espectroautista, dentre outras – que concluíssem a Educação Básica sendo capazes de se inserirem no mercado de trabalho, em carreiras que exigem altas habilidades técnicas e gerenciais. Além disso, o termo integração considerava que o estudante com deficiência deveria se ajustar ao ambiente escolar existente, muitas vezes sem receber o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento educacional e social aqueles alunos que apresentam deficiências. Esse quadro começou a se modificar com a emergência de trabalhos de educadores especiais críticos a partir de meados da década de 1960, como afirmam CONNOR e VALLE (2024).

Quanto ao estudante de Ensino Médio, sujeito desse estudo de caso, apesar das limitações impostas pelas dificuldades de locomoção, pelas barreiras arquitetônicas, pelas restrições estruturais, pedagógicas e pelas dores emocionais, o estudante manteve-se firme em sua determinação de prosseguir. Desde cedo, compreendeu que a vida não oferece caminhos lineares ou desprovidos de obstáculos, mas que é possível construir novas trajetórias, reinventar projetos e atribuir sentido às próprias escolhas.

Para a conclusão de sua trajetória, o estudante enfatiza que a inclusão escolar transcende a mera presença física no espaço institucional. Trata-se de um processo que demanda empatia, sensibilidade, capacidade de adaptação, respeito e, sobretudo, a escuta qualificada das narrativas e dos sentimentos daqueles que experienciam a diferença cotidianamente. Embora sua vida tenha sido marcada por adversidades, ele enfrentou os desafios, resistiu e prosseguiu.

Atualmente, mais amadurecido e consciente de suas potencialidades e limitações, o estudante entrevistado no estudo de caso mantém a crença no futuro, sustentado pela convicção de que seu esforço, dedicação e determinação constituem instrumentos de abertura de novas oportunidades.

No estudo de caso realizado com o estudante comprovou-se o contrário da afirmativa exposta, pois o estudante é dotado de um potencial criativo, crítico, intelectual e construtivo, sujeito que faz valer os seus direitos como cidadão e que luta seguindo o que prescreve a lei,

demonstrando ser um estudante provido de desenvolver habilidades e competências extraordinárias e surpreendentes.

O acompanhamento sistemático do docente da disciplina de Educação Física e da família no ambiente escolar corrobora com o sucesso e desenvolvimento do ensino-aprendizagem deste estudante. Tal ação tem sido reafirmada por diversos estudos, pesquisas e por autores renomados na área, como estratégia recomendável no processo de integração e inclusão das pessoas com deficiência nas instituições escolares.

Por fim, a trajetória do estudante com deficiência física no estudo de caso evidencia que, mesmo diante da condição de mobilidade reduzida, é possível alcançar objetivos significativos, cultivar grandes aspirações e ocupar espaços historicamente percebidos como inacessíveis.

CONCLUSÃO

O presente estudo consistiu em fornecer conhecimentos que favoreçam o enriquecimento de aprendizado dos alunos com deficiências físicas, contribuindo para o aprimoramento da inclusão desses estudantes nas aulas de Educação Física, no município de Barra de São Francisco/ES. Ao se tratar de um estudo de caso, a pesquisa foi realizada com um aluno que possui essa vivência e com um docente que ministra aula da referida disciplina para esse discente. Com isso, foi possível compreender os impactos das práticas pedagógicas no desenvolvimento e inclusão escolar.

Tendo duas questões como problema de pesquisa: “As práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física, no município de Barra de São Francisco/ES, são capazes de

promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência física? E quais são as expectativas do estudante com deficiência física para as aulas de Educação Física?"; obteve-se os delineamentos necessários para que os objetivos fossem respondidos.

Em consonância com as questões norteadoras e as propostas da pesquisa, a literatura especializada enfatiza que a Educação Inclusiva deve ser compreendida como um processo dinâmico e em constante construção, sustentado por pressupostos teóricos e práticas pedagógicas que buscam a equidade no ambiente escolar. Tal processo exige não apenas reflexões críticas, mas sobretudo a implementação de ações concretas por parte do docente de Educação Física, de modo a assegurar a efetividade das práticas inclusivas.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o professor disponha de uma formação profissional específica, fundamentada em referências teóricas e metodológicas que contemplem a diversidade e a inclusão. Essa formação possibilita a criação de condições pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa e de qualidade, promovendo a interação entre o estudante com deficiência e seus colegas em um espaço de convivência colaborativo.

A atuação docente, quando orientada por tais pressupostos, contribui para a transformação das necessidades educacionais dos estudantes em oportunidades de igualdade, eliminando barreiras e evitando distinções que comprometam sua participação plena. Assim, a Educação Inclusiva, concebida como prática social e pedagógica, reafirma o compromisso da escola com a democratização do ensino e com a valorização da diversidade humana.

Além disso, os discursos e as práticas pedagógicas corroboram para a construção do currículo pedagógico. Contextualizar essa prática é também entender como é a estruturação do ensino, da escola e da comunidade. Os currículos orientam os professores na prática pedagógica, mas, não são os documentos finais e definitivos sobre o que o professor deve ensinar ou como ele deve se comportar durante a aula.

Essa construção curricular implica em posições políticas de como se encara a sociedade e qual projeto que se tem para ela. É preciso entender qual o plano de nação que se quer e, que isso é um plano de Estado, não partidário. É uma estruturação que se inclui a diversidade de perfis nas narrativas tratadas em sala de aula, defendida ao longo dessa pesquisa, buscando o esforço de toda uma sociedade, não de um grupo partidário e autocentrado.

Constatou-se que nos últimos anos, com marcos específicos em décadas anteriores, que é possível identificar iniciativas de uma educação mais inclusiva, de um tratamento mais amplo e próximo da realidade dos estudantes. Evidenciou-se também que, o que continua homogêneo na educação brasileira pode estar atrelado ao conservadorismo que norteia as diretrizes educacionais há muitos anos no país.

A educação é uma questão estrutural em todos os âmbitos da sociedade. A disciplina de Educação Física consiste em muito mais debates sobre o currículo do que simplesmente uma abordagem da estrutura das escolas.

Frente às considerações, comprovou-se através dos resultados que o docente busca construir uma escola para todos. Alguns fatores como o preconceito, a desinformação e a carência de formação profissional, bem como a estrutura física e pedagógica das escolas, são evidenciadas e necessitam de intervenções imediatas para a efetivação da educação inclusiva. Conclui-se que a escola e a equipe pedagógica precisam atender os princípios constitucionais e promover meios que viabilizem a execução de uma educação de qualidade, que respeite às diversidades de todos os seus educandos.

Um ambiente escolar deve ter como função primordial promover a civilidade em todos os seus aspectos. No que diz respeito à cidadania política, cultural e social, o desafio é saber valorizar as culturas existentes na sociedade, colocá-las a par de comunicação igualitária, com espaços de discussão livres.

Para se atingir que esse quadro educacional se sugere uma avaliação diagnóstica coerente com a realidade dos estudantes, com uma equipe multidisciplinar atenta para compreender as especificidades e individualidades desses sujeitos. Essa equipe, em contato com setores governamentais da sociedade, pais/responsáveis e comunidade, buscaria por iniciativas para as práticas pedagógicas que, conseqüentemente, traria resultados positivos para a recepção do ensino pelos alunos.

Com o olhar crítico do professor de Educação Física sobre o estudante com deficiência física, identificou-se indícios de uma provável mudança na forma de se compreender a deficiência do seu aprendiz e ainda, houve um reconhecimento, por parte desse mesmo estudante, quanto à possibilidade de realizar com eficiência e qualidade as atividades adaptadas para as aulas da disciplina.

Um aspecto positivo a ser considerado é a cultura de inclusão existente na Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite, onde ficou clara a preocupação em incluir o adolescente com deficiência física nas aulas de Educação Física, atendendo aos princípios legislativos em vigor. Percebeu-se também, o interesse da gestora e de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em compreender e de possibilitar novas formas de aprendizagem, dando qualidade ao processo de inclusão.

É fundamental que os docentes e toda a equipe pedagógica entendam que, diferenciar não é necessariamente desigualar. Os processos pedagógicos precisam direcionar seus olhares aos estudantes e identificar suas especificidades e diferenças para, com o auxílio delas,

encontrar um ponto em comum, que favoreça o trabalho de uma comunicação harmoniosa, para que o debate, inclusive, nos momentos de discordância, colabore para o ensino, para o contato entre culturas e narrativas. Com isso, temos a oportunidade de aprofundar conhecimentos e processos de trabalho, aperfeiçoando a organização, melhorando o desenvolvimento dos alunos e do currículo.

Por fim, acredita-se que a pesquisa realizada trará enriquecimento para a comunidade acadêmica, servindo de estímulo para o aprofundamento da temática abordada. Dessa forma, o conhecimento pode ser aprimorado para que, futuramente, contribua para o atual cenário da Educação Inclusiva. Ressalta-se que todas as escolas precisam ser inclusivas, tornando-se indispensável que os cursos de formação de educadores, em sua grade curricular, necessitam de conter transversalmente, orientações, discussões e práticas que habilitem de forma competente o profissional da educação para atender qualquer estudante e com qualquer deficiência.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. 2005. **Os Caminhos da inclusão: breve histórico**. Em A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim (Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 39-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- AINSCOW, M. 2019. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ANDRADE, P. de T. 2020. (orgs) **Educação para o pensar**. Campinas: Alínes.
- ARANHA, M. s. F. 2016. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP, Publicações.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano IV, v. 1, p. 155-175, 2018.
- BRACHT, Valter, et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003.
- BRANDÃO, S. 2010. **Tarefas da Educação**. Campinas/SP: Autores Associados.
- BRASIL. MEC – **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em: 20 fevereiro de 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases – LDB - Lei 9394/96 | **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDBN. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 13 de fevereiro de 2026.
- Brasil, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 23 de fevereiro de 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta da Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bnccensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de fevereiro de 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.146/2015. Lei brasileira de Inclusão -LBI.2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146. Acesso em: 08/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília - PCNs, Secretaria de Ensino Fundamental, v. 7, 1998. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 13 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Capítulo III - da educação, da cultura e do desporto, Seção I - DA EDUCAÇÃO, Art. 205. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 de fevereiro de 2026.

BRASIL. 1994. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed.

BRASIL. 2008. **Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Ministério da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Distrito Federal, 2007, 15 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em: 16 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016**. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 144, p. 9, 28 jul. 2016.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, 1987.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016, Seção 1, p. 44.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27. 2001.

BUENO, O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Re-Novada, 2012.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: considerações sobre a prática pedagógica na escola. **Integração (Brasília)**, Brasília, ano 14, p. 26-30, 2012.
CONNOR, D. J.; e VALLE, J.. Estudos da Deficiência na Educação: passado, presente, futuro?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e141799, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z9DLZVHw4shbySXG77tFqLk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em abr, 2026.

CUPOLILLO, A. V. **Corporeidade e Conhecimento. Diálogos necessários à Educação Física e à escola**. 2007. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

DADALTO, M. C.; Siuda-Ambroziak, Renata. Poloneses no Espírito Santo: duas trajetórias de um povo entre os vales da Serra e os sertões do Norte. **Revista História: Debates e Tendências (Online)**, vol. 20, núm. 3, 2020, Setembro - Dezembro, pp. 153-174 Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História.

DARIDO, S C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabra Koogan, 2018.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006.

ESPÍRITO SANTO. Projeto Político Pedagógico (PPP). Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite, 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (Sedu). Governo do Estado do Espírito Santo. **DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**. 2021<<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/diretrizes%20ed%20especial.pdf>> Acesso em: 20 de fev.2026.

EVANGELISTA, M. O.; GOMES, C. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora X, 2013.

FACION, J. R.; MATTOS, L. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2009.

FOREST, N. A. 1998. CUIDAR E EDUCAR: Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Instituto Catarinense de Pós-Graduação-ICPG. **Revista FACEVV**, Vila Velha, Número 6, jan./jun.

FREIRE, P. 1996. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GRIMM, L. V. PANZARINI, E.I. 2010. **Autismo: perda de contato com a realidade exterior**. Centro de Formação de Professores de Orique. Castro Verde: Aljustrel e Almodóvar

GUALBERTO, Antônio. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2019.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 35-39. 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2012**. Disponível em:

ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 29/08/2023.

INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. **PROATER - Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural 2020 - 2023**. 2020. 52p.

JANNUZZI, G. M. 2014. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados.

JOVER, Ana. Inclusão: qualidade para todos. In: **Revista Nova escola**. São Paulo, Editora COC, ano XIV, n. 123, junho, 1999.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. 2012. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. - São Paulo: Atlas.

LEHNHARD, G. R.; PALMA, L. E; ANTUNES, M. R. Participação de Alunos com Deficiência Física nas Aulas de Educação Física. In: XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Anais...**, UNICRUZ, Cruz Alta, out. 2019

LIMA, Joselma Ferreira; SILVA, Lindalva Gomes da; SILVA, Rosuíla dos Santos; PARENTE, Maria Daiane da Silva. **Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas**. Piripiri: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2014

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Cadernos da diversidade).

MACEDO, Lino de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. São Paulo: PUC-SP, 2016. Disponível em: Portal de Revistas Eletrônicas da PUC-SP

MARQUES, C. A. et al., Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler, et al. (org.) **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon Senac, 2008.

MENDES, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores pesquisadores**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Educação inclusiva na prática**. São Paulo: Santillana, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. / Maria de Fátima Joaquim Minetto – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Porque? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2013.

MELHEM, Tania. A educação inclusiva. São Paulo: Cortez, 2019.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos Sociais**. Trad. Windyz, Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2013.

NEIRA, M. et al. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física, **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2016.

NOGUEIRA, N.R. 2020. **Pedagogia de projetos: uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Erica.

NOSSELLA, Paolo. Educação: Multiculturalismo e Globalização. In: FICHTNER, Bernd ... [et al.] (org). **Cultura, Dialética e Hegemonia: pesquisas em educação**. 2 ed. Vitória: EDUFES, 2007, pp. 53-66.

PACHECO, J. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2010, 456p.

ROCHA, T. **Inclusão: o aluno deficiente físico na aula de educação física do ensino Regular**. 7ª Mostra acadêmica unimep (artigo). Piracicaba, 2009. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/32.pdf> .Acesso 23 fevereiro de 2026.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. v. 24/25, p. 73-81, Lisboa, 2015.

ROLKE, C. M. G., & Lima, M. C. P. (2016). Sobre a educação inclusiva e suas referências discursivas. **Revista Subjetividades**, 16(3), 9–20. <https://doi.org/10.5020/23590777.16.3.9-20>

RUFINO, L. G. B; SOUZA NETO, S. **Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino**. Motrivivência, v.28, n.48, p. 42-60, 2016.

SÁ, N. P. **Educação inclusiva: das políticas às práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*. Ano 1, n.1, p.19-23, Brasília, outubro de 2010.

SILVA, A. Patrícia da. **O princípio de Inclusão em Educação Física Escolar: um estudo exploratório no Município de São Paulo Del Rei**. Dissertação Apresentada ao PPGE – UFRJ. Como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação. RJ, 2017.

SILVA, A.A.C.R.de. **Metodologia de pesquisa aplicada à contabilidade:** orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses. São Paulo: Atlas, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na Educação Especial. Revista Digital, Buenos Aires, ano 11, n. 104, janeiro de 2007.

TARDIF, M. 2012. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes.

TORRES, S. 2012 **A função social da escola.** Em www.fundaçãooromi.org.br/homesite/news.asp?news=775. acesso em 15/02/ 2026.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2011.

VYGOTSKY, L. S. 1991. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1946

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA PPGEA

Mestrando: Willes Carlos Moreli da Cruz

Tema: Inclusão dos Estudantes com Deficiência Física nas Aulas de Educação Física: Oportunidades de uma Educação Igualitária e Inclusiva

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O propósito deste trabalho é verificar, sob a ótica das PcD e seus familiares, a existência do preconceito em relação às Pessoas com Deficiência, especificamente nas aulas de Educação Física. O estudo será desenvolvido com caráter de pesquisa científica para a apresentação da Dissertação de Mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Agronomia/ Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Os procedimentos para a realização do trabalho exigem tempo e total colaboração para a aquisição de obtenção dos dados para se adquirir os resultados do questionário proposto.

Torna-se de conhecimento do participante a desistência a qualquer momento da pesquisa. Quaisquer outras dúvidas poderão ser esclarecidas pelo investigador, assim como o acompanhamento dos resultados obtidos ao final da coleta de dados.

Após ler e aceitar o termo, autorizo a publicação dos dados coletados, no entanto, exijo sigilo quanto à identificação do meu nome.

Eu, _____, com o
RG: _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

Para cumprimento da responsabilidade sigilosa da identificação do participante:

Willes Carlos Moreli da Cruz

Barra de São Francisco, Espírito Santo _____ de _____ de 2026.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA PPGEA

Mestrando: Willes Carlos Moreli da Cruz

Tema: Inclusão dos Estudantes com Deficiência Física nas Aulas de Educação Física: Oportunidades de uma Educação Igualitária e Inclusiva

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Gostaria de convidá-lo à participar da pesquisa na “Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite”, cujo pesquisador responsável é o professor da disciplina de Educação Física **Willes Carlos Moreli da Cruz**.

O propósito deste trabalho é verificar, sob a ótica das PcD e seus familiares, a existência do preconceito em relação às Pessoas com Deficiência, especificamente nas aulas de Educação Física. O estudo será desenvolvido com caráter de pesquisa científica para a apresentação da Dissertação de Mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Agronomia/ Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Torna-se de conhecimento do participante a desistência a qualquer momento da pesquisa. Quaisquer outras dúvidas poderão ser esclarecidas pelo investigador.

Para que o aluno que for menor de idade (18 anos) participe desta pesquisa é necessário que um dos pais e/ou responsável, autorize e assine este Termo de Assentimento, permitindo a participação do menor. A participação contribuirá para a produção de conhecimentos científicos, não haverá custos ou vantagem financeira.

Após ler e aceitar o termo, autorizo a publicação dos dados coletados, no entanto, exijo sigilo quanto à identidade do participante.

Eu, _____, com o RG: _____,
autorizo meu filho(a) _____ a participar da pesquisa.

Para cumprimento da responsabilidade sigilosa da identificação do participante:

Willes Carlos Moreli da Cruz

Barra de São Francisco, Espírito Santo _____ de _____ de 2026.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA PPGEA

Mestrando: Willes Carlos Moreli da Cruz

Tema: Inclusão dos Estudantes com Deficiência Física nas Aulas de Educação Física: Oportunidades de uma Educação Igualitária e Inclusiva

Local da Pesquisa: Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite

APÊNDICE C – PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS

1º - QUESTIONÁRIO 1 – DOCENTE

- 1) Qual a percepção do docente acerca das práticas inclusivas que envolve o estudante da 3ª Série do Ensino Médio, usuário de cadeira de rodas, nas atividades da disciplina de Educação Física?
- 2) Quanto aos aspectos de ordem sentimental, educacional e pedagógica que permeiam a prática profissional, como se evidenciam tais dimensões, envolvendo a inter-relação entre os elementos afetivos e formativos que sustentam o exercício da atividade docente e suas implicações no processo pedagógico?
- 3) Quais são os enfrentamentos de barreiras para a inserção de estratégias e recursos pedagógicos oferecidos pela escola para trabalhar, especificamente, com este estudante com deficiência física?

2º - ENTREVISTA 1 – DISCENTE

PERFIL DO ESTUDANTE

- 1 – Qual a sua idade?
- 2 – Há quanto tempo você estuda nesta escola?
- 3 – Como você se locomove até a escola (transporte, acessibilidade do trajeto)?

EXPERIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 4 – Você participa das aulas de Educação Física? Com que frequência?
- 5 – Como se sente quando está nas aulas de Educação Física?

- 
- 6 – Quais atividades você mais gosta de fazer? E quais são mais difíceis para você?
7 – O professor adapta as atividades para que você possa participar? Pode dar exemplos?

3º - ENTREVISTA 1 – DOCENTE

- 1) Como o docente compreende a inclusão escolar nas aulas de Educação Física e de que forma essa compreensão orienta sua prática pedagógica com o estudante com deficiência?
- 2) Quais sentimentos e experiências o docente vivencia ao trabalhar a inclusão de um estudante com deficiência nas aulas de Educação Física, especialmente diante dos desafios encontrados no contexto escolar?
- 3) Como o docente percebe a relação estabelecida com o estudante com deficiência nas aulas de Educação Física e de que maneira essa relação influencia sua participação nas atividades propostas?

4º - ENTREVISTA 2 – DISCENTE

ACESSIBILIDADE E INFRAESTRUTURA

- 1 – Os espaços da escola (quadra, campo, sala) são acessíveis para você?
- 2 – Já deixou de participar de alguma atividade por falta de acessibilidade?
- 3 – Como você avalia as condições físicas (rampas, pisos, banheiros) para sua locomoção durante as aulas?

RELAÇÕES SOCIAIS E INCLUSÃO

- 4 – Como seus colegas de turma reagem à sua participação nas aulas?
- 5 – Você sente que é tratado de forma igual aos outros estudantes?
- 6 – Já passou por situações de exclusão ou preconceito durante as aulas?

PERCEPÇÃO DE INCLUSÃO E OPORTUNIDADES

- 7 – O que significa para você participar das aulas de Educação Física?
- 8 – Quais oportunidades essas aulas oferecem para o seu aprendizado e convivência?
- 9 – O que poderia melhorar para que você se sentisse mais incluído nas atividades?
- 10 – Se pudesse sugerir mudanças ao professor ou à escola, quais seriam?

ENCERRAMENTO

- 11 – Você acredita que as aulas de Educação Física contribuem para uma educação mais igualitária e inclusiva?
 - 12 – Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado e que considera importante?
- 