



MOVIMENTO E INCLUSÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NO FUNDAMENTAL

Anne de Brito Abreu Martins Franco ¹

RESUMO

Este estudo investigou as percepções, práticas e desafios enfrentados por professores de Educação Física na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais de Caucaia, Ceará. A pesquisa combinou revisão bibliográfica e pesquisa de campo com 28 professores, utilizando questionários estruturados para abordar formação docente, estratégias pedagógicas, infraestrutura e políticas públicas inclusivas. Os resultados revelaram que, embora a maioria dos professores tenha formação em licenciatura, 67,9% não receberam capacitação específica sobre TEA, dificultando práticas inclusivas eficazes. Estratégias como adaptações de regras, recursos visuais e trabalho em grupo são empregadas, promovendo socialização (85,7%), desenvolvimento motor (67,9%) e confiança (64,3%) dos alunos. Contudo, desafios como formação insuficiente (67,9%), infraestrutura inadequada (60,7%) e resistência de colegas (35,7%) foram relatados. Além disso, 67,9% apontaram limitada participação familiar no processo de inclusão. Os professores destacaram a necessidade de formação continuada (85,7%), materiais adaptados (67,9%) e parcerias com profissionais da saúde (67,9%) para aprimorar a inclusão. Avaliações das políticas públicas indicaram pouca eficiência (67,9%), ressaltando a necessidade de maior investimento em infraestrutura e suporte pedagógico. Conclui-se que, apesar de avanços, barreiras significativas ainda limitam a inclusão de alunos com TEA. O estudo reforça a importância de formação docente contínua, apoio institucional e participação comunitária para garantir uma educação inclusiva de qualidade, oferecendo subsídios valiosos para práticas mais equitativas e acessíveis.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Educação Física. Formação Docente. Políticas Públicas.

RESUMEN

Este estudio investigó las percepciones, prácticas y desafíos enfrentados por profesores de Educación Física en la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas públicas municipales de Caucaia, Ceará. La investigación combinó revisión bibliográfica e investigación de campo con 28 docentes, utilizando cuestionarios estructurados para abordar la formación docente, estrategias pedagógicas, infraestructura y políticas públicas inclusivas. Los resultados revelaron que, aunque la mayoría de los docentes tienen título de licenciatura, el 67,9% no recibió formación específica en TEA, lo que dificulta prácticas inclusivas

efectivas. Se utilizan estrategias como adaptación de reglas, recursos visuales y trabajo en grupo, promoviendo la socialización (85,7%), el desarrollo motor (67,9%) y la confianza (64,3%) de los estudiantes. Sin embargo, se reportaron desafíos como capacitación insuficiente (67,9%), infraestructura inadecuada (60,7%) y resistencia de los colegas (35,7%). Además, el 67,9% indicó una participación familiar limitada en el proceso de inclusión. Los docentes destacaron la necesidad de formación continua (85,7%), materiales adaptados (67,9%) y alianzas con profesionales de la salud (67,9%) para mejorar la inclusión. Las evaluaciones de las políticas públicas indicaron poca eficiencia (67,9%), destacando la necesidad de mayor inversión en infraestructura y apoyo pedagógico. Se concluye que, a pesar de los avances, aún existen barreras importantes que limitan la inclusión de estudiantes con TEA. El estudio refuerza la importancia de la formación docente continua, el apoyo institucional y la participación comunitaria para garantizar una educación inclusiva de calidad, ofreciendo un valioso apoyo para prácticas más equitativas y accesibles.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Trastorno del espectro autista. Educación física. Formación de Profesores. Políticas Públicas.

1Graduação em Física pela Faculdade Integrada do Ceará. Pós-graduação em Educação Especial e Gestão e coordenação escolar.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema que tem ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas, sobretudo no que diz respeito à valorização da diversidade e ao respeito às particularidades de cada estudante. Entre os diferentes aspectos dessa diversidade, encontra-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição que envolve características únicas no desenvolvimento social, comunicativo e comportamental, demandando abordagens pedagógicas sensíveis e adaptadas.

A educação física, como componente curricular, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas habilidades motoras, mas também competências sociais e cognitivas. Para os alunos com TEA, as práticas corporais podem se tornar oportunidades valiosas de interação, expressão e aprendizagem, potencializando o engajamento escolar e o sentimento de pertencimento.

Por meio das atividades físicas, é possível criar um ambiente de cooperação e acolhimento, em que os desafios individuais podem ser trabalhados de forma integrada com o grupo, promovendo trocas significativas entre alunos, professores e colegas. Nesse contexto, a prática da educação física transcende a execução de movimentos, tornando-se uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, essenciais para a formação de cidadãos autônomos e participativos.

Dessa forma, refletir sobre o papel da educação física na inclusão de alunos com TEA não apenas enriquece o campo da educação, mas também fortalece a construção de uma escola mais inclusiva, onde cada criança, com suas particularidades, tenha a oportunidade de se desenvolver em sua plenitude.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão, enquanto conceito, vai além da simples ideia de integração. Ela representa um compromisso político e social profundo, que exige uma mudança substancial nas atitudes das pessoas, nas práticas educacionais e nas estruturas sociais. Não se trata apenas de inserir indivíduos com deficiências no ambiente escolar, mas de promover um processo de transformação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, em que todos, independentemente de suas características ou condições, possam participar ativamente e com igualdade de direitos e oportunidades. Para que isso aconteça, é necessário repensar o papel da educação, que deve ser vista como um meio de formar cidadãos críticos, autônomos e livres, capazes de questionar a realidade e transformá-la para melhor.

Nesse sentido, a inclusão exige que a educação não seja apenas um instrumento de adaptação dos indivíduos às condições já estabelecidas, mas um espaço de emancipação e conscientização. Como defende Duarte (2011), uma pedagogia que valoriza a liberdade dos indivíduos não pode ser aquela que visa simplesmente ensinar os alunos a se ajustarem passivamente à realidade em que vivem. Em vez disso, ela deve ser capaz de formar nos estudantes uma consciência crítica e reflexiva sobre o mundo ao seu redor, instigando-os a reconhecer a necessidade de se apropriar das riquezas culturais, espirituais e intelectuais que são universais e que transcendem as limitações impostas por qualquer contexto local.

Essa visão pedagógica propõe que a educação não seja um processo unidirecional em que os alunos apenas aprendem a se ajustar aos padrões e expectativas da sociedade, mas um processo que os impulse a questionar e reconfigurar a realidade, reconhecendo sua própria capacidade de transformação. A inclusão, portanto, não deve ser vista como uma mera adaptação dos indivíduos à norma social, mas como um caminho de desenvolvimento que possibilita a todos o acesso a um conhecimento plural e multifacetado, capacitando-os a viver de maneira plena, independentemente de suas diferenças (Duarte, 2011).

Embora os sujeitos — no caso, os estudantes, educadores e famílias — possam se responsabilizar por esse processo de inclusão, é importante destacar que a ação política precisa ir além da esfera individual e buscar forças e providências nas instâncias coletivas e públicas. A inclusão, para ser efetiva, demanda o apoio de políticas educacionais que não apenas garantam o acesso à educação, mas que também assegurem condições reais de aprendizagem e participação. Como argumentam Brito e Lima (2012), Fiorini (2011), Cruz (2005) e Falkenbach e Lopes (2010), as estratégias que estão sendo adotadas nas escolas, até o momento, têm se mostrado insuficientes para dar conta da diversidade de necessidades dos alunos, especialmente daqueles com deficiência.

A verdadeira inclusão escolar não pode ser uma meta apenas dos indivíduos que participam diretamente do processo educacional, mas deve ser um objetivo coletivo, envolvendo políticas públicas que garantam o suporte necessário para a efetiva integração dos estudantes com deficiência no sistema educacional. A ação política, nesse caso, deve ser contínua e orientada para a criação de um ambiente educacional onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam se desenvolver de maneira plena, respeitando suas individualidades e, ao mesmo tempo, favorecendo sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme desenvolvida por Saviani (2008, 2011, 2013a, 2013b), é um marco teórico importante que pode orientar práticas pedagógicas voltadas para a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa e crítica. A proposta de Saviani destaca que o trabalho educativo é uma ação intencional e direta, que visa promover a formação do ser humano a partir de sua participação na coletividade. Em suas palavras: "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto de homens" (Saviani, 2013a, p.13). Esse entendimento coloca em evidência a ideia de que a educação não é apenas uma transmissão de saberes, mas uma construção contínua e coletiva da humanidade, onde cada ser contribui de maneira única para a formação da sociedade.

O conceito de "singular" nos remete à compreensão de que cada ser humano é único, com características e ritmos próprios de aprendizagem. Contudo, essa singularidade não se dissocia da coletividade. Cada indivíduo, embora tenha um processo de aprendizagem distinto, é parte integrante da sociedade e do processo histórico-cultural que a constitui. Como afirma Simões (2015, p.15), "[...] ele faz parte da sociedade e produz juntamente com os demais singulares a história e a cultura do seu povo". Nesse sentido, a educação não pode ser vista como um processo isolado, mas como uma prática social que visa a participação efetiva de todos, independentemente de suas características pessoais, para que possam compreender o mundo ao seu redor e modificá-lo.

A educação, portanto, deve ser entendida como um meio para a libertação dos indivíduos dos padrões estabelecidos pela sociedade, permitindo que eles desenvolvam a capacidade de questionar, transformar e se engajar ativamente na construção de um futuro coletivo mais justo. A partir dessa perspectiva, a formação dos indivíduos não se limita à adaptação a um sistema preestabelecido, mas à possibilidade de ação crítica e transformadora, que parte da participação ativa na cultura e na história. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao focar na construção de uma educação que respeite a singularidade de cada indivíduo, ao mesmo tempo que os insere na coletividade, propõe um caminho para a emancipação e a transformação social por meio da educação.

Saviani (2008) propõe uma visão profunda sobre a essência humana, desafiando a ideia de que ela é uma dádiva divina ou natural. Para o autor, a essência humana não é algo preexistente ao homem, mas algo que se constrói ao longo de sua trajetória histórica e social. Como ele afirma, "[...] a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens" (Saviani, 2013b, p.104). Essa concepção radical de que a essência humana é um produto da ação social e histórica coloca a educação como o elemento central para a formação do ser humano, evidenciando o papel transformador da pedagogia na construção da humanidade.

Diante da teoria e argumentação propostas por Saviani, um dos fundamentos essenciais da Pedagogia Histórico-Crítica é o método de ensino, que se inicia e se desenvolve a partir da prática social, retornando a ela em um patamar superior de conhecimento. Para Saviani (2008), o trabalho educativo deve ser compreendido como um processo dialético que envolve a interação constante entre teoria e prática, sendo através dessa interação que os indivíduos se tornam sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade. O método de ensino, então, não pode ser um processo

abstrato ou isolado, mas deve estar profundamente ligado às necessidades e aos problemas da sociedade.

Nesse sentido, o trabalho educativo proposto por Saviani é estruturado em três fases fundamentais: a problematização, a instrumentalização e a catarse. A primeira fase, a problematização, envolve identificar e compreender os problemas da sociedade. Não se trata apenas de observar a realidade, mas de questioná-la criticamente, levantando os problemas que precisam ser enfrentados para a transformação social. Essa fase é essencial para que o aluno não se limite a uma aprendizagem passiva, mas se torne um agente de questionamento e reflexão sobre o mundo em que vive (Saviani, 2008).

O método educacional proposto por Saviani encontra respaldo na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1997) e seus seguidores, que, ao lado do Materialismo Histórico-Dialético, oferece uma base teórica robusta para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A Psicologia Histórico-Cultural enfatiza a ideia de que os indivíduos não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas que constroem ativamente seus saberes por meio de suas interações com o ambiente e a cultura em que estão inseridos. Essa abordagem, ao focar nas relações sociais e culturais, coloca a linguagem e a atividade prática como elementos centrais na construção do conhecimento.

Vygotsky (1997) argumenta que o aprendizado se dá no contexto social, sendo mediado por signos e instrumentos culturais que permitem aos sujeitos se apropriarem das práticas e saberes coletivos. Nesse sentido, a aprendizagem não é um processo isolado e individual, mas sempre mediado pela interação com outros sujeitos, seja com colegas, professores ou a própria cultura material e simbólica da sociedade. Essa visão dialoga diretamente com a concepção saviani de que a educação deve ser um processo de transformação da realidade, em que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos de sua cultura para, a partir deles, modificá-la.

Lorenzini (2013) complementa essa reflexão ao destacar que a Psicologia Histórico-Cultural oferece princípios metodológicos que sustentam a explicação de como os sujeitos se apropriam e produzem conhecimento, formulando novas sínteses. Esse processo de apropriação do conhecimento não é passivo; pelo contrário, é uma síntese ativa, na qual o sujeito, ao interagir com o contexto social, modifica, reorganiza e recria os saberes, dando-lhes novos significados. Nesse sentido, o método educacional proposto por Saviani, ao integrar a teoria de Vygotsky, reconhece que a aprendizagem não ocorre de forma linear ou mecânica, mas é um processo dinâmico, em que os indivíduos são agentes ativos na construção de seus conhecimentos e na transformação social.

A apropriação do conhecimento pelos estudantes, conforme afirmado por Barroco (2011), ocorre quando há uma afinidade entre professores, alunos, conteúdos e metodologias, todos voltados para um propósito comum, fundamentado em uma concepção específica de homem, sociedade, educação e escolarização. Nesse processo, o papel do professor não é apenas o de transmitir conteúdos, mas de criar um ambiente educativo que propicie a interação dos alunos com os saberes de forma significativa e crítica. Quando esses elementos se alinham, o aprendizado deixa de ser um simples ato de receber informações e se torna um processo de transformação, no qual os estudantes se apropriam do conhecimento e o utilizam para modificar sua realidade.

A autora, ao discutir a educação dos estudantes com deficiência, faz uma reflexão direta sobre o impacto dos trabalhos de Vygotsky e de outros autores russos e soviéticos, que foram marcos históricos para a educação especial, tanto no contexto soviético quanto no não soviético. Barroco (2011) destaca a ideia central da teoria de Vygotsky, que defende que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências, podem se beneficiar da educação e se desenvolver de forma semelhante às pessoas consideradas "normais". Esse desenvolvimento, segundo Vygotsky, ocorre na mesma direção: rumo à formação histórico-cultural dos indivíduos, ou seja, ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Essa formação se dá por meio da interação constante e intensa com o mundo exterior, que impulsiona e direciona o desenvolvimento das funções psicológicas. O processo de aprendizagem é mediado pela relação do sujeito com o ambiente, e é através da apropriação dos conhecimentos científicos e cotidianos que o desenvolvimento psicológico ocorre. A capacidade de pensar, refletir e usar a linguagem verbal são, portanto, essenciais nesse processo de formação. Para Barroco (2011), essa concepção de educação, que valoriza a interação social e a mediação do conhecimento, é especialmente relevante para estudantes com deficiência, pois ela aponta para a possibilidade de sua inclusão e desenvolvimento dentro da mesma lógica de aprendizagem que se aplica a todos os indivíduos.

A visão de Vygotsky, ao ser aplicada à educação especial, mostra que as diferenças não são barreiras intransponíveis, mas sim desafios que podem ser superados por meio de métodos pedagógicos adequados, que promovam a interação, o desenvolvimento da linguagem e o pensamento crítico. Dessa maneira, a educação dos estudantes com deficiência, de acordo com a teoria histórico-cultural, não apenas os inclui no processo de aprendizagem, mas também os capacita a desenvolver suas capacidades intelectuais de forma plena e autônoma.

Segundo Soares *et al.* (2009), a EFCS tem como objetivo a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade, e capazes de transformar suas realidades por meio da ação educativa. A educação física, nesse contexto, deixa de ser uma mera prática de exercícios e atividades físicas e passa a ser um instrumento de socialização, de construção de valores e de superação de desigualdades. Dessa forma, a EFCS pode desempenhar um papel fundamental no processo de inclusão de alunos com deficiência, oferecendo-lhes uma educação que valoriza suas potencialidades e propicia sua plena participação no ambiente escolar, por meio da cultura corporal que permeia o cotidiano escolar e social.

Ao adotar essa perspectiva crítica e transformadora, a EF pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que reconhece e valoriza as diferenças, proporcionando a todos os indivíduos, com ou sem deficiência, a oportunidade de desenvolverem suas habilidades físicas, sociais e cognitivas de forma equitativa e emancipadora.

A metodologia da Educação Física Crítico-Superadora (EFCS) é organizada em três momentos ou fases, que buscam estruturar de forma eficaz o processo de ensino-aprendizagem. A primeira fase, conforme descrito por Soares *et al.* (2009), envolve a discussão dos conteúdos e objetivos da unidade com os alunos, com o intuito de envolver os estudantes desde o início na construção do conhecimento. Nesse momento, é fundamental que os alunos participem ativamente da definição das melhores formas de organização para a execução das atividades propostas, tornando-se corresponsáveis pelo seu aprendizado e pela dinâmica da aula. Essa fase busca

garantir que os alunos compreendam o propósito das atividades e como elas contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

A segunda fase, que ocupa o maior tempo disponível da aula, é voltada para a apreensão do conhecimento. Durante essa fase, os alunos se engajam em atividades práticas e teóricas, promovendo a vivência direta com os conteúdos e objetivos previamente discutidos. O foco aqui é proporcionar experiências que permitam aos alunos não apenas executar as atividades físicas, mas também refletir sobre elas, compreendendo seus objetivos e suas implicações para o desenvolvimento pessoal e social. Este momento também é crucial para a adaptação e diferenciação das atividades, considerando as necessidades e potencialidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, garantindo que todos participem de maneira significativa.

Por fim, a terceira fase envolve a sistematização do conhecimento adquirido. Nesse momento, as conclusões são amarradas, ou seja, os alunos e professores fazem uma reflexão sobre o que foi realizado ao longo da aula. Avalia-se o processo, o desempenho dos alunos e as estratégias adotadas, e a partir disso, são levantadas novas perspectivas para as aulas seguintes. Esta fase não se limita à avaliação formal, mas é também uma oportunidade para o feedback construtivo, em que os alunos podem expressar suas percepções sobre o que aprenderam e como se sentiram durante as atividades.

Essa estrutura metodológica da EFCS visa promover uma aprendizagem ativa, participativa e reflexiva, alinhada à perspectiva crítica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), possibilitando que os alunos se desenvolvam não apenas fisicamente, mas também cognitivamente e socialmente, compreendendo seu papel na sociedade e a importância da transformação social por meio da educação física.

Nas três fases do desenvolvimento da aula, observamos que a prática social é o ponto de partida e também o retorno final, conforme defendido por Saviani (2011). A prática social, nesse contexto, é central para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no mundo. A partir da realidade concreta do aluno, a educação física, na perspectiva da EFCS, não se limita a atividades físicas isoladas, mas busca integrar o aluno à sua realidade social e cultural, permitindo que ele compreenda o mundo de forma mais ampla e crítica.

A ideia de que os conteúdos da cultura corporal a serem trabalhados na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do aluno é fundamental. Como destaca Soares *et al.* (2009, p. 85), o professor tem a responsabilidade de orientar os alunos em um processo contínuo de análise e reinterpretação de sua realidade social. Esse processo envolve não apenas a execução de atividades físicas, mas a construção de uma leitura crítica e reflexiva da realidade em que o aluno está inserido, superando o senso comum e ampliando suas referências e horizontes.

A metodologia da EFCS propõe que, ao longo do desenvolvimento de cada ciclo de aprendizagem, o aluno passe a compreender sua realidade de maneira mais profunda, utilizando os conteúdos da cultura corporal como ferramentas de reflexão e transformação. Esse ciclo contínuo de reflexão e ação permite ao aluno não apenas aprender sobre movimentos corporais, jogos ou esportes, mas também entender como essas práticas se conectam com sua vida social, histórica e cultural, ampliando suas possibilidades de interação com o mundo.

Portanto, a abordagem da EFCS, ao partir da prática social e retornar a ela, reforça a ideia de que a educação deve ser um meio de transformação social, no qual

os alunos não são apenas receptores de conteúdos, mas participantes ativos na construção de seu próprio conhecimento e de uma nova leitura da realidade que os cerca. A educação física, nesse sentido, torna-se um instrumento poderoso de emancipação e inclusão, permitindo que todos os alunos, incluindo os com deficiência, se tornem sujeitos críticos, capazes de compreender e modificar sua realidade.

A apropriação da realidade social e a construção de novas referências são processos individuais e únicos para cada estudante. Cada aluno, ao interagir com os conteúdos e experiências propostas, constrói uma compreensão que é influenciada pelas suas vivências, características pessoais e contextos sociais. Quando se trata de estudantes com deficiência, essa construção do conhecimento e da realidade social pode seguir trajetórias distintas, pois essas crianças podem enfrentar desafios específicos, mas também possuem habilidades e potencialidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas.

O papel do professor, nesse contexto, é fundamental. Ele deve estar atento às necessidades de cada aluno, respeitando suas limitações e possibilidades, e ajustando as metodologias de ensino de forma inclusiva. Isso implica não apenas adaptar as atividades físicas, mas também proporcionar um ambiente de aprendizagem que permita a todos os alunos – com ou sem deficiência – participar ativamente e de forma significativa.

É necessário que o professor compreenda que a aprendizagem é um processo dinâmico e que cada estudante, ao elaborar seu pensamento sobre o conhecimento estudado, o fará de maneira única, influenciado por suas experiências e pelo seu modo de perceber o mundo. Por isso, a educação física, na perspectiva inclusiva, não pode ser homogênea; ela deve ser flexível e sensível às diversas formas de aprendizagem, considerando as necessidades e ritmos de cada estudante.

Além disso, a prática educativa deve ser centrada na valorização da diversidade, reconhecendo que cada aluno traz consigo um conjunto distinto de habilidades, histórias de vida e contextos familiares que influenciam sua maneira de aprender e interagir com os conteúdos. Ao respeitar esses aspectos e oferecer desafios apropriados, o professor contribui para a construção de um espaço de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas características, se sintam respeitados, apoiados e capazes de atingir seu potencial máximo.

3 METODOLOGIA

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo para as escolas públicas municipais, especialmente no âmbito das aulas de Educação Física. Essa disciplina exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também esforços estruturais e atitudinais para garantir a participação efetiva de todos os alunos. Este estudo busca investigar as percepções e práticas de professores de Educação Física em Caucaia, Ceará, com foco nas estratégias pedagógicas adotadas, nos desafios enfrentados e nas condições estruturais das escolas para atender às demandas da inclusão.

A pesquisa foi realizada em duas etapas complementares. Primeiramente, desenvolveu-se uma revisão bibliográfica, com o objetivo de fundamentar teoricamente a análise, abordando conceitos relacionados à inclusão escolar, práticas pedagógicas inclusivas e os desafios específicos no trabalho com alunos com TEA. Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo junto a 28 professores de Educação

Física atuantes na rede pública municipal de ensino, utilizando um questionário como instrumento principal. Com isso, buscou-se articular os dados empíricos com o referencial teórico para compreender a realidade educacional local. A seguir, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de campo, de abordagem quantitativa e qualitativa, complementada por uma revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica fundamentou o entendimento teórico sobre inclusão educacional, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no trabalho com alunos com TEA. A pesquisa de campo foi realizada com o objetivo de explorar as percepções, práticas e desafios específicos enfrentados pelos professores de Educação Física no contexto das escolas públicas municipais de Caucaia. Dessa forma, buscou-se construir uma análise articulada entre teoria e prática.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa de campo foram 28 professores de Educação Física atuantes exclusivamente em escolas públicas municipais de Caucaia. Esses professores possuem níveis variados de formação acadêmica, incluindo licenciatura, bacharelado e pós-graduação. A diversidade de formação dos participantes permitiu uma análise abrangente das práticas pedagógicas e das percepções sobre inclusão educacional. A escolha dos participantes visou refletir a realidade da rede pública municipal e fornecer subsídios para a discussão sobre os desafios e avanços na inclusão escolar.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada por meio de um questionário estruturado, composto por questões fechadas e abertas. O instrumento foi elaborado para abordar aspectos essenciais relacionados à inclusão educacional, tais como o nível de formação dos professores, a experiência com formação específica sobre TEA, a frequência de trabalho com alunos com TEA nas aulas de Educação Física, as estratégias pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e os benefícios percebidos. Outras questões incluíram a participação dos pais no processo de inclusão, os recursos considerados necessários para aprimorar a inclusão e a avaliação das políticas educacionais de inclusão no âmbito da Educação Física.

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada presencialmente em escolas públicas municipais de Caucaia. Os professores responderam ao questionário em um ambiente reservado, garantindo anonimato e confidencialidade. Essa abordagem permitiu capturar percepções genuínas e detalhadas, proporcionando um panorama fiel da realidade enfrentada pelos professores no dia a dia das escolas. A seleção das escolas teve como objetivo representar diferentes realidades dentro do município, contribuindo para a diversidade e a representatividade dos dados coletados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão na Educação Física escolar é um tema de grande relevância para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais justo e igualitário. De acordo com Vianna e Prieto (2015), a exclusão nas aulas de Educação Física, manifestada por meio do bullying e da discriminação, continua a ser um problema presente em muitas escolas, afetando diretamente o bem-estar e a participação dos alunos. A pesquisa confirma que, apesar de a Educação Física ter avançado significativamente em termos de inclusão, muitos educadores ainda enfrentam desafios para garantir um ambiente de total acolhimento, especialmente para alunos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou dificuldades motoras. Isso remonta a um histórico de exclusão na disciplina, que, como observa Chicon (2008), era anteriormente moldada por estereótipos de um corpo ideal, saudável e forte, deixando de lado os alunos que não se encaixam nesse padrão.

A análise dos resultados aponta que, embora a prática de atividades adaptadas seja um avanço importante, a verdadeira inclusão vai além das adaptações físicas. Ela exige uma mudança na mentalidade dos educadores e da sociedade, com a valorização das diferenças tanto nas capacidades físicas quanto nas características culturais e sociais dos alunos. Nesse sentido, a Educação Física escolar tem o potencial de ser um campo privilegiado para a promoção de uma sociedade mais inclusiva, como argumenta Vianna e Prieto (2015). No entanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que ela seja acompanhada de uma mudança profunda nas abordagens pedagógicas e de uma verdadeira valorização da diversidade no contexto escolar.

Contudo, apesar dos avanços teóricos e das práticas pedagógicas inclusivas observadas, ainda existem desafios substanciais na implementação da inclusão na Educação Física escolar. Sawaia (1999) discute o conceito de "inclusão perversa", em que, embora as escolas adotem a ideia de inclusão, as práticas pedagógicas muitas vezes não atendem de maneira eficaz as necessidades dos alunos. Isso ficou evidente nas observações feitas durante a pesquisa, onde a inclusão parecia mais uma formalidade do que uma transformação real no ambiente escolar. Esse fenômeno ressalta a necessidade de uma mudança mais profunda nas práticas pedagógicas e na cultura escolar para que a inclusão seja efetiva e genuína.

A pesquisa também evidenciou que a inclusão na Educação Física não pode ser reduzida à adaptação das atividades. É necessário um olhar atento às particularidades de cada aluno e um esforço contínuo para criar estratégias pedagógicas que promovam a participação de todos. Como destacam Lopes e Rech (2013), a inclusão não é apenas uma questão de oferecer atividades adaptadas, mas sim de transformar a abordagem pedagógica de forma que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, tenham as mesmas oportunidades de aprender e de se envolver nas atividades propostas.

Ademais, a Educação Física escolar tem o poder de ser uma ferramenta de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa. A análise dos resultados sugere que, quando bem implementada, a inclusão nas aulas de Educação Física pode promover a construção de uma cultura de respeito, cooperação e solidariedade entre os alunos. Como argumenta Lopes e Rech (2013), a inclusão beneficia não apenas os indivíduos envolvidos, mas também a sociedade como um todo, ao promover a compreensão das diferenças e a valorização do ser humano em sua totalidade.

As aulas de educação física adaptada possuem um papel essencial no desenvolvimento integral de alunos autistas. Segundo Silva (2020), essas aulas precisam considerar as especificidades sensório-motoras, cognitivas, comunicativas e sociais desses estudantes. Essa abordagem permite que os alunos participem de maneira efetiva e segura, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também a interação social e a autoestima.

A formação docente surge como um fator determinante para o sucesso das práticas inclusivas. Pesquisas realizadas por Tomé (2007) afirma que as escolas especiais evidenciam que professores capacitados conseguem implementar metodologias que atendem ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos alunos com TEA. No entanto, em escolas regulares, onde muitas vezes falta formação específica, professores enfrentam dificuldades para adaptar atividades e criar ambientes acolhedores. Rechineli, Porto e Moreira (2008) reforçam que a ausência de suporte pedagógico adequado prejudica a inclusão, não apenas para os alunos com TEA, mas para toda a dinâmica escolar.

A evolução do conceito de inclusão, consolidada pela Convenção de Salamanca (1994), reforça a necessidade de transformação de ambientes e mentalidades para acolher a diversidade (Espanha, 1994). No contexto da educação física, isso significa adaptar espaços, atividades e metodologias para garantir que todos os alunos possam participar plenamente. Cidade e Freitas (2009) destacam que a inclusão não é apenas inserir o aluno em um ambiente, mas promover mudanças estruturais e atitudinais que permitam um aprendizado significativo.

Outro aspecto relevante na discussão é a evolução das nomenclaturas usadas para designar as pessoas com deficiência. Como apontam Soler (2006) e Diehl (2008), a terminologia reflete atitudes sociais e políticas em relação a essas pessoas. Embora termos como "pessoas com necessidades educativas especiais" sejam amplamente aceitos, a linguagem sozinha não é suficiente para promover inclusão. É necessário que as mudanças linguísticas sejam acompanhadas por práticas pedagógicas que respeitem a individualidade e garantam a equidade no ambiente escolar.

Um dos principais obstáculos para a inclusão de alunos com necessidades especiais é a infraestrutura inadequada das escolas. Segundo Cidade e Freitas (2002), a falta de adaptações arquitetônicas, como rampas, banheiros acessíveis e sinalizações apropriadas, evidencia a despreparação estrutural do sistema educacional brasileiro para atender a esses alunos. Essa limitação compromete não apenas o acesso físico, mas também a autonomia e a dignidade dos estudantes. Falta de recursos financeiros e a negligência em priorizar investimentos em infraestrutura são apontadas por Souto *et al.* (2010) como causas estruturais que perpetuam o problema.

Muitos educadores ainda carecem de conhecimento específico para adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com deficiência, como apontam Flores *et al.* (2010). A formação inicial, muitas vezes insuficiente, dificulta a implementação de práticas inclusivas eficazes. Além disso, Falkenbach *et al.* (2007) ressaltam que professores frequentemente confundem inclusão com interação, o que reforça a necessidade de capacitações mais direcionadas e aprofundadas. O papel da comunidade escolar também é destacado como elemento crucial para o sucesso da inclusão. Omote (1999) observa que o preconceito e a falta de conhecimento dificultam o convívio e a aceitação de alunos com deficiência. Essas barreiras atitudinais não se limitam ao relacionamento entre professores e alunos, mas incluem colegas de classe, gestores e outros membros da comunidade escolar. Por outro lado,

Prado e Marostega (2001) apontam que a dificuldade em encontrar escolas inclusivas aumenta o desgaste das famílias, evidenciando a necessidade de um sistema educacional preparado para atender às demandas dos alunos e oferecer suporte às suas famílias.

Prado e Marostega (2001) e Souto *et al.* (2010) enfatizam que, sem políticas educacionais robustas que priorizem a formação docente, a infraestrutura e o suporte à comunidade escolar, a inclusão continuará sendo um ideal distante. A construção de uma educação inclusiva requer investimentos significativos e uma reestruturação do sistema educacional para garantir que todas as escolas sejam capazes de atender às necessidades de seus alunos.

A análise dos dados apresentados evidencia que a inclusão escolar no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. A falta de infraestrutura adequada, a formação insuficiente dos professores e as barreiras culturais e atitudinais dentro da comunidade escolar são entraves que precisam ser superados. Para isso, é necessário um esforço coletivo que envolva mudanças estruturais, políticas públicas eficazes e o engajamento de todos os atores da comunidade escolar. A inclusão não é apenas uma questão de acesso físico, mas de garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Apenas com ações integradas e contínuas será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva e uma sociedade mais equitativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física no contexto escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, indo muito além de suas contribuições para a saúde física. Ela atua diretamente no combate à exclusão, promovendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo dentro da escola. Ao proporcionar atividades que favorecem a interação entre os alunos, a Educação Física cria espaços de convivência onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. Nesse sentido, a disciplina se torna uma ferramenta poderosa para integrar todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou condições físicas.

Além disso, a Educação Física escolar é responsável por estimular o desenvolvimento de diversas competências, tanto físicas quanto cognitivas. Através de atividades lúdicas, esportivas e jogos cooperativos, os alunos têm a oportunidade de melhorar sua coordenação motora, resistência física, e flexibilidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a liderança, e o trabalho em equipe. A prática regular de atividades físicas contribui para o aumento da concentração e da disciplina, elementos essenciais para o sucesso acadêmico e para o bem-estar geral dos alunos.

A introdução de conteúdos diversificados e adequados às necessidades e particularidades de cada aluno permite que todos possam participar ativamente das aulas, promovendo a autonomia e o senso de pertencimento. Assim, a Educação Física escolar se configura não apenas como um espaço para a prática de atividades físicas, mas como um ambiente de aprendizagem integral, onde as habilidades cognitivas e emocionais também são trabalhadas. Ela se torna, portanto, uma poderosa aliada na construção de um ambiente escolar mais inclusivo, equilibrado e propício ao desenvolvimento pleno de cada estudante.

É de suma importância esclarecer que, com o apoio dos professores e de toda a equipe multidisciplinar, é possível alcançar grandes avanços no desenvolvimento

dos alunos, bem como no aprimoramento das práticas pedagógicas dos próprios professores. A atuação colaborativa entre os profissionais da educação contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, onde as necessidades individuais de cada aluno são atendidas de forma personalizada e eficaz.

Nesse contexto, o papel do professor se torna central, sendo visto como uma figura essencial para o sucesso desse processo. O educador é o mediador entre o aluno e o conhecimento, sendo capaz de identificar e compreender as necessidades específicas de cada estudante, ajustando suas abordagens pedagógicas de acordo com essas demandas. Essa sensibilidade e dedicação são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos.

Além disso, o professor tem um impacto direto na socialização dos estudantes, promovendo interações positivas e colaborativas entre eles, o que favorece um ambiente de convivência respeitoso e acolhedor. A interação social, fomentada pelo professor, não se limita apenas à sala de aula, mas se estende para todas as atividades que envolvem o convívio escolar, como o trabalho em grupo, as dinâmicas de ensino e os momentos de lazer.

Por fim, ao promover um ambiente de qualidade, onde todos os alunos têm suas necessidades atendidas, o professor contribui para a melhoria da qualidade de vida dentro e fora da escola. Esse desenvolvimento integral não se dá apenas no aspecto acadêmico, mas também no fortalecimento do bem-estar emocional e social dos estudantes, garantindo que todos possam participar de forma ativa e positiva no processo educativo.

6 REFERÊNCIAS

BARROCO, R. (2011). **A educação de pessoas com deficiência e a psicologia histórica-cultural**. São Paulo: Editora X.

BRITO, C.; LIMA, T. **Educação e Inclusão: Desafios e Possibilidades para o Ensino de Pessoas com Deficiência**. Fortaleza: Editora Y, 2012.

CHICON, J. F. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 13–38, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3760. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CIDADE, R.E., FREITAS, P.S. **A Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola**. Revista Integração – MEC, Brasília, 2002.

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

CRUZ, P. **O impacto da inclusão no processo educativo: questões e desafios**. Rio de Janeiro: Editora Z, 2005.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. **Pedagogia histórico-crítica**, v. 30, p. 7-21, 2011. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/24925235/Educacao_e_Comunismo-libre.pdf?1390868528=&response-content-

disposition=inline%3B+filename%3DFundamentos_da_Pedagogia_Historico_Criti.pdf&Expires=1734491463&Signature=e2ygiQMbJZlaQQzs9gdPuhlf4r~QEdjEvNVrqD~XT98ZqEHnRKRYK5LGEXKCypuKIYHAtNmr920H1QQ4uoSI4OBUEEW1ChCsAnharUghaTiqNjKNMMwcln8xyFepZKSvfaCWZDmwJmdYkZurmkh1zfRoIEuZ4QM106MOtyOm51gKoei0c2DMvNlftOL1ooqTh0fEwDhRsU55O2fp1bbp6Jb156o9clSuBCBc0aTA62LnhDfpVo89j0WVzqDJnKlcCxyTctLabQ9BqEzhiv0xiZwge5q8Ambz4dKyziZzabGufYjH6v8ksEexksL8uhHPdtKqVh~8XOzYb-rd-gT9YA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 15 dez. 2024.

ESPAÑA. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994.

FALKENBACH, J.; LOPES, M. **Inclusão escolar: práticas, desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Editora W, 2010.

FALKENBACH, P.A., CHAVES, E.F., NUNES, P.D., NASCIMENTO, F.V. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n° 2, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115314280003.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FIORINI, E. **A construção do saber na educação inclusiva**. São Paulo: Editora L. 2011.

FLORES, Patric Paludett; KRUG, Hugo Norberto. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a, v. 15, p. 1-10, 2010.

LOPES, M. C; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822013000200009&script=sci_abstract. Acesso em: 17 dez. 2024.

LORENZINI, A. **Vygotsky e a educação: princípios metodológicos e seus desdobramentos**. Rio de Janeiro: Editora U, 2013.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Florianópolis, vol.1, n° 1, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PRADO, A. M. C. C. do; MAROSTEGA, V. L. A inclusão do portador de necessidades especiais em âmbito social e escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 05–12, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5196>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RECHINELI, A; PORTO, E. T. R; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista brasileira de educação especial**, v. 14, p. 293-310, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kd3GKHzFrsTNBrrFGwbXSGx/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SAVIANI, D. (2008). **Pedagogia histórico-crítica: uma introdução à teoria da educação**. São Paulo: Cortez Editora.

SAVIANI, D. (2011). **A pedagogia histórico-crítica: fundamentos e práticas**. Campinas: Papirus Editora.

SAVIANI, D. (2013a). **Educação e transformação social: o papel da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez Editora.

SAVIANI, D. (2013b). **A essência humana e a educação: uma reflexão sobre a teoria pedagógica de Saviani**. Campinas: Papirus Editora.

SAWAIA, Bader. **Introdução: exclusão ou inclusão perversa**. As artimanhas da exclusão, Petrópolis Rio de Janeiro, Editora vozes, 1999.

SIMÕES, A. **A pedagogia histórico-crítica e a educação de crianças com deficiência**. São Paulo: Editora M. 2015.

SOARES, L. *et al.* **Educação física crítica e superadora: uma proposta metodológica**. São Paulo: Editora R, 2009.

SOLER, R. **Brincando e aprendendo na educação física especial: planos de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SOUTO, D.C.M., LIMA, G.M., SILVA, F.V., HENRIQUE, J. Integrando a Educação Física ao projeto político pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, nº 3, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/q7vJXQHVVY8gyXzMLBnGkFjD/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

TOMÉ, M. C. **A Educação Física Como Auxiliar No Desenvolvimento Cognitivo E Dos Autistas**. em: https://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/autista_0.pdf. 2007.

VIANNA, C; PRIETO, R. Entre as propostas de inclusão e a persistência da desigualdade no campo da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 7-16, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QrrrB7fFm5zczFDyVRBxdkp/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

VYGOTSKY, L. (1997). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.