

Práticas pedagógicas e inclusão na educação física escolar: Um estudo no Ensino Fundamental em escola de tempo integral

Pedagogical practices and inclusion in school physical education: A study in Elementary Education in a full-time school

Prácticas pedagógicas e inclusión en la educación física escolar: Un estudio en la Educación Primaria en una escuela de tiempo integral

Recebido: 28/02/2026 | Revisado: 05/03/2026 | Aceitado: 06/03/2026 | Publicado: 07/03/2026

Vanessa Chambella Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9926-9913>

Ivy Enber University, EUA

E-mail: vanessalopes32@hotmail.com

Camilla Viana de Souza Andrade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5156-4517>

Universidad Columbia Del Paraguay, Paraguai

E-mail: loramestrado@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física no ensino fundamental, em escola pública de tempo integral, favorecem ou dificultam a inclusão de alunos com deficiência. Parte-se da compreensão de que a inclusão escolar não se limita ao acesso ou à matrícula, mas envolve participação efetiva, permanência e aprendizagem significativa. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem inclusão escolar, formação docente e Educação Física inclusiva, dialogando com autores como Mantoan, Greguol, Martins e Darido, além da legislação educacional brasileira. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo, realizada por meio de observação das aulas e aplicação de questionários semiestruturados a quinze professores de Educação Física da educação básica. Os resultados evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância da inclusão, persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada, à ausência de recursos pedagógicos adequados e às barreiras atitudinais e estruturais presentes no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, identificam-se iniciativas pedagógicas que buscam adaptar atividades, flexibilizar regras e promover maior participação dos estudantes. Conclui-se que a consolidação de práticas inclusivas na Educação Física depende do fortalecimento da formação docente, do compromisso institucional e da construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade como princípio educativo.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação Física; Formação de professores; Práticas pedagógicas; Educação integral; Ensino e Aprendizagem.

Abstract

Education classes in a public full-time elementary school. It is based on the understanding that school inclusion goes beyond This article aims to analyze how pedagogical practices developed in Physical Education classes in elementary school, within a full-time public school context, may favor or hinder the inclusion of students with disabilities. The study is based on the understanding that school inclusion is not limited to access or enrollment, but also involves effective participation, permanence, and meaningful learning. The research is grounded in theoretical references that discuss inclusive education, teacher training, and inclusive Physical Education, drawing on authors such as Mantoan, Greguol, Martins, and Darido, as well as Brazilian educational legislation. The study adopts a qualitative and descriptive approach, carried out through classroom observations and the application of semi-structured questionnaires to fifteen Physical Education teachers from basic education. The results show that although there is recognition of the importance of inclusion, challenges remain related to initial and continuing teacher education, the lack of adequate pedagogical resources, and attitudinal and structural barriers present in the school environment. At the same time, pedagogical initiatives were identified that seek to adapt activities, make rules more flexible, and promote greater student participation. It is concluded that the consolidation of inclusive practices in Physical Education depends on strengthening teacher education, institutional commitment, and the development of a school culture that values diversity as an educational principle.

Keywords: Inclusive education; Physical Education; Teacher training; Pedagogical practices; Full-time education; Teaching & Learning.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar de qué manera las prácticas pedagógicas desarrolladas en las clases de Educación Física en la educación básica, en una escuela pública de tiempo completo, favorecen o dificultan la inclusión de estudiantes con discapacidad. Se parte de la comprensión de que la inclusión escolar no se limita al acceso o a la matrícula, sino que implica participación efectiva, permanencia y aprendizaje significativo. El estudio se fundamenta en referentes teóricos que abordan la educación inclusiva, la formación docente y la Educación Física inclusiva, dialogando con autores como Mantoan, Greguol, Martins y Darido, además de la legislación educativa brasileña. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, realizada mediante observación de las clases y aplicación de cuestionarios semiestructurados a quince profesores de Educación Física de la educación básica. Los resultados evidencian que, aunque existe reconocimiento sobre la importancia de la inclusión, persisten desafíos relacionados con la formación inicial y continua del profesorado, la ausencia de recursos pedagógicos adecuados y las barreras actitudinales y estructurales presentes en el contexto escolar. Al mismo tiempo, se identifican iniciativas pedagógicas orientadas a adaptar actividades, flexibilizar reglas y promover una mayor participación de los estudiantes. Se concluye que la consolidación de prácticas inclusivas en la Educación Física depende del fortalecimiento de la formación docente, del compromiso institucional y de la construcción de una cultura escolar que valore la diversidad como principio educativo.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación Física; Formación docente; Prácticas pedagógicas; Educación a tiempo completo; Enseñanza y Aprendizaje.

1. Introdução

A inclusão escolar tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos princípios estruturantes das políticas públicas educacionais brasileiras. No entanto, embora o direito à educação esteja legalmente assegurado, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios concretos no cotidiano das escolas, especialmente quando se trata da participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. No contexto do ensino fundamental em escola de tempo integral, essa discussão torna-se ainda mais relevante, pois a ampliação da jornada escolar pressupõe oportunidades ampliadas de desenvolvimento integral, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, afetivas e corporais.

A Educação Física, enquanto componente curricular, ocupa lugar singular nesse debate. Diferentemente de disciplinas centradas predominantemente na linguagem verbal ou escrita, a Educação Física mobiliza o corpo, o movimento e a interação direta entre os estudantes, tornando mais visíveis as diferenças individuais. Nesse cenário, práticas pedagógicas pouco flexíveis podem reforçar situações de exclusão, mesmo quando há matrícula garantida. Conforme destacam Greguol, Malagodi e Carraro (2018), muitos professores relatam insegurança para atuar com alunos com deficiência, apontando lacunas na formação inicial e ausência de apoio institucional como fatores que dificultam a construção de práticas inclusivas consistentes.

A literatura aponta que a inclusão não se restringe à presença física do estudante na turma regular. Trata-se de um processo que envolve reorganização curricular, adaptação metodológica e mudança de concepções pedagógicas. Santos, Santos e Mattos (2022) afirmam que a efetivação da inclusão exige superação de práticas integradoras, que apenas acomodam o estudante no espaço escolar, sem garantir sua participação efetiva. Martins et al. (2019) complementam que, mesmo diante de avanços no discurso inclusivo, muitos docentes encontram dificuldades em transformar princípios legais e teóricos em estratégias pedagógicas concretas.

No plano normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a educação como direito de todos, assegurando atendimento aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse compromisso ao determinar que a participação deve ocorrer em igualdade de condições. No campo específico da Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) reconhecem as práticas corporais como direito cultural, defendendo que todos os alunos devem ter acesso às experiências corporais de forma significativa. Entretanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a transformação das práticas escolares. Ferreira (2010) ressalta que muitas vezes o professor recebe alunos com diferentes necessidades sem que a escola ofereça condições estruturais ou formação adequada para o desenvolvimento de um trabalho

pedagógico efetivamente inclusivo. Essa realidade evidencia que a inclusão demanda não apenas vontade individual, mas políticas institucionais, investimento em formação continuada e reorganização do planejamento didático.

Nesse contexto, emerge a necessidade de investigar como as práticas pedagógicas vêm sendo construídas nas aulas de Educação Física no ensino fundamental em escola de tempo integral e de que forma tais práticas favorecem ou dificultam a participação dos alunos com deficiência. A ampliação do tempo escolar pode representar uma oportunidade potente de desenvolvimento integral, mas também pode ampliar desigualdades quando não há planejamento inclusivo intencional.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão acerca das barreiras e possibilidades que atravessam a inclusão na Educação Física escolar. Embora o tema seja amplamente discutido no campo teórico, ainda se observa distância entre o que a literatura propõe e o que se concretiza na prática cotidiana. Compreender essa realidade contribui não apenas para o avanço acadêmico, mas também para a qualificação das práticas docentes e para o fortalecimento de uma escola comprometida com a equidade.

A relevância do estudo reside, portanto, em sua dimensão educacional e social. A Educação Física possui potencial significativo para promover socialização, autoestima, cooperação e desenvolvimento motor. Quando organizada de forma inclusiva, pode tornar-se espaço privilegiado de convivência democrática e respeito às diferenças. Assim, analisar as práticas pedagógicas nesse componente curricular significa refletir sobre a própria concepção de escola que se deseja construir.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo é analisar de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física no ensino fundamental em escola de tempo integral favorecem ou dificultam a inclusão de alunos com deficiência, identificando barreiras e possibilidades para a efetivação de uma participação plena e significativa.

Como objetivos específicos, pretende-se: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na organização das aulas inclusivas; examinar as estratégias metodológicas utilizadas para adaptação das atividades; analisar as condições estruturais e institucionais que impactam o processo inclusivo; e refletir sobre caminhos formativos e pedagógicos que possam contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas na Educação Física escolar.

Ao articular o debate teórico com a realidade concreta da escola de tempo integral, este estudo busca contribuir para a construção de uma Educação Física comprometida com o princípio da equidade, reconhecendo que a inclusão não constitui apenas cumprimento legal, mas compromisso ético e pedagógico com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2. Revisão da Literatura

O falar de inclusão na Educação Física escolar exige, antes de qualquer coisa, reconhecer que estamos tratando de um campo historicamente marcado por tensões. Durante muito tempo, as aulas de Educação Física foram organizadas sob uma lógica de desempenho, rendimento e padronização corporal. Nesse cenário, alunos que não correspondiam aos padrões esperados acabavam, muitas vezes, participando de forma limitada ou até sendo excluídos das atividades. A discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas surge justamente como um movimento de ruptura com essa tradição excludente.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está vinculada a um conjunto de transformações legais e políticas que passaram a defender o direito de todos os estudantes à escolarização em classes comuns. A Constituição Federal de 1988 já estabelece a educação como direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, reforça a garantia de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, fortalece o entendimento de que a escola comum deve se organizar para atender à diversidade, e não o contrário. No campo específico da Educação Física, autores como Darido (2003) têm discutido a necessidade de superar modelos centrados exclusivamente no desempenho técnico e esportivo, defendendo uma abordagem que valorize a cultura corporal em suas múltiplas manifestações. Quando se pensa a inclusão a partir dessa perspectiva, amplia-se a

possibilidade de participação, pois o foco desloca-se da performance para a experiência, da comparação para o desenvolvimento individual.

Castellani Filho (1989) também contribui para essa reflexão ao destacar que a Educação Física escolar precisa ser compreendida como prática pedagógica comprometida com a formação integral do estudante. Isso implica reconhecer que o corpo é espaço de expressão, identidade e socialização. Nesse sentido, a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência na aula, mas envolve garantir condições reais de participação, aprendizagem e interação.

Outro ponto fundamental diz respeito à formação docente. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige mudança de postura e de concepção pedagógica, e não apenas adaptações pontuais. Para a autora, a escola inclusiva pressupõe reorganização curricular, flexibilização das práticas e valorização das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo. No contexto da Educação Física, isso significa repensar regras, materiais, organização dos grupos e critérios de avaliação, de modo que todos os alunos possam vivenciar as práticas corporais.

A formação inicial e continuada dos professores aparece, portanto, como elemento central. Estudos de Nóvoa (2009) apontam que o desenvolvimento profissional docente ocorre na articulação entre teoria e prática, na reflexão sobre a própria experiência e na construção coletiva do conhecimento pedagógico. Quando o professor não se sente preparado para lidar com a diversidade, tende a reproduzir modelos tradicionais que acabam limitando a participação de alguns estudantes.

No caso das escolas de tempo integral, a discussão ganha contornos ainda mais significativos. A ampliação da jornada escolar intensifica as vivências corporais e amplia as oportunidades de interação. Cavaliere (2007) e, Cavaliere (2014) destacam que a escola de tempo integral deve ser compreendida como espaço de formação ampliada, no qual diferentes dimensões do desenvolvimento humano são contempladas. Nesse contexto, a Educação Física assume papel estratégico, pois contribui não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a construção de vínculos sociais, autoestima e autonomia.

Contudo, pesquisas na área indicam que ainda existem desafios importantes. Entre eles, destacam-se a falta de materiais adaptados, turmas numerosas, ausência de apoio especializado e insegurança docente. Tardif (2011) lembra que os saberes do professor são construídos ao longo da trajetória profissional e estão profundamente ligados às condições concretas de trabalho. Assim, não se pode responsabilizar exclusivamente o docente pelas dificuldades enfrentadas no processo inclusivo, sendo necessário considerar o conjunto de fatores institucionais que atravessam sua prática.

Além disso, a literatura aponta que a inclusão na Educação Física requer planejamento intencional. Não se trata apenas de permitir que o aluno esteja presente, mas de criar estratégias que favoreçam sua participação ativa. Isso envolve adaptações nas regras dos jogos, uso de materiais diferenciados, reorganização dos espaços e, sobretudo, uma postura pedagógica sensível às singularidades dos estudantes.

A revisão da literatura evidencia, portanto, que a inclusão na Educação Física escolar é um processo que articula dimensões legais, pedagógicas, formativas e estruturais. Os autores dialogam no sentido de afirmar que a construção de práticas inclusivas depende tanto de políticas públicas consistentes quanto de professores comprometidos com a reflexão crítica sobre sua atuação. No ensino fundamental em escola de tempo integral, essa discussão torna-se ainda mais relevante, pois a ampliação do tempo escolar potencializa tanto as possibilidades de inclusão quanto os desafios que emergem no cotidiano das aulas.

Assim, compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto não significa apenas descrever estratégias utilizadas, mas analisar como concepções de corpo, aprendizagem e diferença orientam o trabalho docente. É nesse diálogo entre teoria e prática que se sustenta a necessidade de investigar de forma mais aprofundada como a inclusão vem sendo construída nas aulas de Educação Física, buscando contribuir para o fortalecimento de uma escola que reconheça, valorize e acolha a diversidade humana.

3. Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, considerando que o objeto de estudo envolve percepções, práticas pedagógicas e significados atribuídos pelos professores ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no ensino fundamental em escola de tempo integral. A opção por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que a inclusão escolar constitui fenômeno complexo, atravessado por dimensões subjetivas, institucionais e formativas, que não podem ser apreendidas por meio de dados exclusivamente quantitativos. Conforme destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa ocupa-se do universo dos sentidos, valores, crenças e atitudes, sendo particularmente adequada para investigações no campo educacional.

O estudo assumiu caráter descritivo-analítico, uma vez que buscou compreender como as práticas inclusivas vêm sendo organizadas no cotidiano escolar, identificando barreiras, desafios e possibilidades. De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade observar, registrar e analisar características de determinado grupo ou fenômeno, sem a intenção de manipulá-lo, mas buscando compreendê-lo em seu contexto natural. Tal delineamento mostrou-se coerente com os objetivos propostos, que se voltam à análise das práticas docentes e das condições institucionais que influenciam a inclusão na Educação Física.

A investigação foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental em tempo integral, localizada em contexto urbano, que atende estudantes com deficiência matriculados em turmas regulares. A escolha do lócus da pesquisa justifica-se pelo fato de que a ampliação da jornada escolar intensifica as experiências corporais e amplia as interações entre os estudantes, tornando a Educação Física espaço privilegiado para análise das práticas inclusivas.

Participaram do estudo quinze professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A seleção dos participantes ocorreu por amostragem intencional, considerando como critérios: atuar em turmas que incluam alunos com deficiência, possuir formação superior em Educação Física e demonstrar disponibilidade para participar voluntariamente da pesquisa. A escolha desse grupo justifica-se pelo fato de estarem diretamente envolvidos com o fenômeno investigado, o que possibilita maior aprofundamento na compreensão das práticas pedagógicas adotadas.

A produção dos dados ocorreu por meio de três procedimentos complementares: observação das aulas, aplicação de questionário semiestruturado e análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A observação foi realizada de forma sistemática, com registros em diário de campo, buscando identificar a organização das atividades, as adaptações realizadas, o nível de participação dos alunos com deficiência e as interações estabelecidas durante as aulas. Conforme Lüdke e André (1986), a observação possibilita captar elementos da prática pedagógica que nem sempre emergem no discurso dos participantes, permitindo maior aproximação com a realidade investigada.

O questionário semiestruturado foi composto por questões fechadas e abertas. As questões fechadas permitiram caracterizar o perfil profissional dos docentes, enquanto as abertas possibilitaram que expressassem suas concepções sobre inclusão, relatassem dificuldades enfrentadas e descrevessem estratégias utilizadas para favorecer a participação dos alunos com deficiência. A escolha desse instrumento considerou sua viabilidade e a possibilidade de combinar organização das informações com liberdade de expressão dos participantes.

A análise documental concentrou-se no Projeto Político-Pedagógico da escola e em registros institucionais relacionados às políticas de inclusão, buscando verificar como a temática é contemplada no planejamento oficial da instituição. Esse procedimento permitiu confrontar o discurso institucional com as práticas observadas.

Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que a define como um conjunto de técnicas sistemáticas de descrição e interpretação das comunicações, visando à produção de inferências fundamentadas. A análise ocorreu em etapas que envolveram leitura flutuante, organização do material,

definição de categorias temáticas e interpretação à luz do referencial teórico adotado. As categorias emergiram a partir da recorrência de sentidos presentes nas falas dos docentes e nos registros de observação, contemplando aspectos como formação docente, estratégias pedagógicas, barreiras estruturais e participação dos estudantes.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios estabelecidos para estudos com seres humanos. Os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação, assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram garantidos anonimato e confidencialidade das informações. Os nomes dos docentes e da instituição foram substituídos por códigos alfanuméricos, preservando a identidade dos envolvidos.

Além das questões de caracterização profissional, o questionário contemplou perguntas relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas. Entre elas destacam-se: (1) “Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?”; (2) “Que estratégias pedagógicas você utiliza para favorecer a participação desses alunos nas atividades?”; (3) “Você considera que sua formação inicial ou continuada o preparou para atuar com inclusão? Justifique.” Essas questões permitiram compreender as percepções docentes acerca das condições institucionais, dos desafios pedagógicos e das possibilidades de construção de práticas inclusivas no contexto escolar investigado.

Ao articular observação, questionário e análise documental, a metodologia adotada buscou assegurar coerência entre problema de pesquisa, objetivos e procedimentos investigativos, possibilitando análise aprofundada das práticas pedagógicas e das condições institucionais que influenciam a inclusão nas aulas de Educação Física no ensino fundamental em escola de tempo integral.

4. Resultados e Discussão

Os dados produzidos ao longo da pesquisa revelam um cenário que, ao mesmo tempo em que demonstra avanços no campo da inclusão, também evidencia fragilidades que ainda atravessam o cotidiano das aulas de Educação Física no ensino fundamental em escola de tempo integral. Ao analisar as respostas dos professores participantes, bem como as observações realizadas no contexto escolar, tornou-se possível perceber que a inclusão é compreendida como um princípio legítimo e necessário, mas nem sempre efetivada de maneira sistemática e planejada.

De modo geral, os docentes reconhecem a importância da participação dos alunos com deficiência nas aulas e afirmam acreditar no potencial da Educação Física como espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento integral. Essa percepção dialoga com o entendimento de Castellani Filho (1989), ao defender que a Educação Física deve contribuir para a formação crítica e integral do sujeito, superando práticas centradas exclusivamente no rendimento técnico. Entretanto, quando questionados sobre sua segurança para planejar atividades adaptadas, parte significativa dos professores relatou sentir insegurança, especialmente em situações que exigem conhecimento específico sobre determinadas deficiências.

Essa tensão entre reconhecimento da importância da inclusão e dificuldade prática para implementá-la também aparece nas análises de Mantoan (2003), que argumenta que a inclusão exige transformação estrutural da escola e mudança de concepções pedagógicas, e não apenas ajustes pontuais. Nos relatos coletados, observou-se que muitas adaptações realizadas nas aulas ocorrem de forma improvisada, motivadas pela necessidade imediata e não por um planejamento previamente estruturado. Em algumas situações, o aluno participa de maneira parcial, realizando atividades paralelas ou com menor grau de complexidade, o que levanta questionamentos sobre o caráter efetivamente inclusivo dessas práticas.

Outro aspecto recorrente nas falas dos participantes refere-se à formação inicial. Embora todos possuam licenciatura em Educação Física, muitos afirmaram que o contato com conteúdos relacionados à educação inclusiva foi superficial durante a graduação. Esse dado reforça o que Nóvoa (2009) discute sobre a necessidade de formação continuada articulada à prática,

pois o desenvolvimento profissional não se encerra na formação inicial, sendo construído no exercício cotidiano da docência e na reflexão sobre a própria ação pedagógica.

Nas observações realizadas, foi possível perceber que, quando há planejamento intencional e flexibilização das regras, a participação dos alunos com deficiência tende a aumentar significativamente. Atividades que permitem variação de ritmo, adaptação de materiais e reorganização dos grupos favoreceram maior envolvimento e interação entre os estudantes. Esse resultado converge com as discussões de Darido (2003), que propõe uma abordagem da Educação Física baseada na cultura corporal, na qual diferentes formas de participação são valorizadas e reconhecidas como legítimas.

No contexto específico da escola de tempo integral, verificou-se que a ampliação da jornada escolar pode representar tanto uma oportunidade quanto um desafio. Por um lado, o maior tempo de permanência na escola possibilita experiências corporais diversificadas e fortalecimento dos vínculos sociais. Por outro, exige planejamento mais consistente e articulação entre os profissionais, para que a inclusão não se limite a momentos pontuais. Cavaliere ressalta que a educação em tempo integral pressupõe ampliação qualitativa das experiências formativas, o que implica responsabilidade ainda maior na organização das práticas pedagógicas.

Também emergiram nas falas dos professores preocupações relacionadas à infraestrutura e ao apoio especializado. A ausência de materiais adaptados e a falta de acompanhamento mais sistemático por profissionais de apoio foram apontadas como obstáculos à consolidação de práticas inclusivas mais efetivas. Esse aspecto confirma o entendimento de Tardif (2011) de que o trabalho docente é atravessado por condições institucionais que influenciam diretamente as possibilidades de ação pedagógica.

A análise dos questionários aplicados aos quinze professores permitiu identificar percepções recorrentes acerca dos desafios e das possibilidades da inclusão nas aulas de Educação Física. Quando questionados sobre as principais dificuldades encontradas no trabalho com alunos com deficiência, muitos docentes destacaram limitações relacionadas à formação profissional e à ausência de recursos pedagógicos específicos.

Um dos participantes (Professor P3) afirmou:

“Durante minha formação inicial tivemos pouco contato com a temática da inclusão. Muitas vezes precisamos aprender na prática, adaptando as atividades conforme percebemos as necessidades dos alunos.”

De forma semelhante, o Professor P7 destacou que:

“Nem sempre a escola possui materiais adaptados ou apoio especializado. Isso acaba exigindo que o professor improvise estratégias para garantir que todos participem.”

Por outro lado, alguns professores também relataram experiências positivas relacionadas à adaptação das atividades. O Professor P11 mencionou que:

“Quando adaptamos regras dos jogos e organizamos grupos cooperativos, os alunos participam mais e a turma passa a compreender melhor as diferenças.”

A partir dessas falas, percebe-se que as respostas dos docentes refletem uma realidade comum em muitas escolas brasileiras: o reconhecimento da importância da inclusão aliado à percepção de que ainda existem lacunas na formação docente e nas condições institucionais para a efetivação de práticas pedagógicas plenamente inclusivas. Ao mesmo tempo, as estratégias relatadas indicam que, mesmo diante das dificuldades, os professores buscam construir alternativas pedagógicas capazes de ampliar a participação dos estudantes.

Um dado que merece destaque é que, nas turmas onde o professor demonstrava postura mais aberta ao diálogo e maior disposição para flexibilizar sua prática, os colegas de classe também apresentavam atitudes mais colaborativas. Isso indica que a inclusão não se constrói apenas por meio de recursos materiais, mas também por meio de uma cultura escolar que valoriza o respeito às diferenças. A Educação Física, por sua natureza coletiva e interativa, mostrou-se espaço fértil para o desenvolvimento dessas atitudes.

A análise conjunta dos dados permite afirmar que a inclusão nas aulas de Educação Física, no contexto investigado, encontra-se em processo de construção. Existem esforços individuais relevantes, práticas que apontam para avanços e reconhecimento do direito de participação de todos os estudantes. Contudo, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, planejamento pedagógico, infraestrutura e apoio institucional.

Ao articular os resultados empíricos com o referencial teórico, percebe-se que a efetivação da inclusão demanda mais do que boa vontade. Requer políticas de formação continuada, reorganização curricular, suporte técnico e compromisso coletivo da escola. A Educação Física, quando compreendida como espaço de cultura corporal e formação integral, possui potencial significativo para promover inclusão real e não apenas formal. Entretanto, esse potencial só se concretiza quando as práticas pedagógicas são intencionalmente planejadas para contemplar a diversidade presente no ambiente escolar.

Dessa forma, os resultados e discussões aqui apresentados reforçam a necessidade de investir em processos formativos e em condições estruturais que sustentem a prática docente, reconhecendo que a inclusão é um caminho contínuo de aprendizagem institucional e profissional.

5. Conclusão

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender como a inclusão de alunos com deficiência vem sendo efetivada nas aulas de Educação Física no ensino fundamental em escola de tempo integral, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas, as barreiras enfrentadas e as possibilidades de construção de um trabalho mais equitativo. A investigação permitiu evidenciar que a inclusão, embora reconhecida como princípio ético, legal e pedagógico, ainda se encontra em processo de consolidação no cotidiano escolar. Os resultados indicam que os professores demonstram sensibilidade em relação ao direito de participação dos alunos com deficiência e reconhecem a Educação Física como espaço privilegiado de socialização, desenvolvimento motor e fortalecimento da autoestima. Entretanto, também revelam inseguranças relacionadas à formação inicial, à ausência de aprofundamento teórico-prático sobre educação inclusiva e às limitações estruturais presentes na escola. Esses aspectos confirmam as discussões de Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão exige transformação da cultura escolar e não apenas adequações pontuais, e dialogam com Nóvoa (2009), que ressalta a importância da formação continuada articulada à prática reflexiva.

Observou-se que, quando há planejamento intencional, flexibilização metodológica e reorganização das atividades, a participação dos alunos com deficiência tende a ser ampliada de forma significativa. A adaptação de materiais, a modificação de regras e a organização cooperativa das turmas mostraram-se estratégias eficazes para promover maior envolvimento e interação. Esse movimento aproxima-se da perspectiva defendida por Darido (2003), que compreende a Educação Física como espaço de valorização da cultura corporal em suas múltiplas manifestações, reconhecendo diferentes formas de participação como legítimas. No contexto da escola de tempo integral, a ampliação da jornada escolar revelou-se uma oportunidade importante para a consolidação de práticas inclusivas, desde que acompanhada de planejamento integrado e articulação entre os profissionais. Como aponta Cavaliere (2014) e Cavaliere (2007), a educação em tempo integral não se restringe ao aumento do tempo na escola, mas implica ampliação qualitativa das experiências formativas. Assim, a inclusão nas aulas de Educação Física deve ser compreendida como parte de um projeto pedagógico mais amplo, comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

As análises também evidenciaram que as barreiras enfrentadas não são exclusivamente individuais, mas estruturais e institucionais. A ausência de materiais adaptados, a limitação de recursos e o apoio especializado insuficiente interferem diretamente na prática docente. Tardif (2011) destaca que o trabalho do professor é condicionado por múltiplos fatores que ultrapassam sua vontade pessoal, o que reforça a necessidade de políticas públicas que garantam suporte efetivo às escolas.

Diante desse cenário, conclui-se que a inclusão nas aulas de Educação Física não pode ser compreendida como ação isolada ou responsabilidade exclusiva do professor. Trata-se de um compromisso coletivo que envolve gestão escolar, políticas formativas, organização curricular e cultura institucional. A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige reflexão permanente, investimento em formação continuada e fortalecimento de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a Educação Física possui potencial significativo para contribuir com a construção de uma escola mais justa e democrática. Quando orientada por princípios de equidade, respeito às diferenças e valorização das múltiplas formas de expressão corporal, ela se torna espaço privilegiado para a promoção da inclusão real. O desafio que se coloca não é apenas garantir a presença do aluno com deficiência na aula, mas assegurar sua participação ativa, sua aprendizagem e seu sentimento de pertencimento. É nesse horizonte que se inscreve a necessidade de continuidade dos estudos e de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental em escola de tempo integral.

Referências

- APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. American Psychiatric Association (APA). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Abreu, A. et al. (2016). Treinamento de pais e autismo: uma revisão de literatura. *Ciências & Cognição*. 21(1).
- Barros, Á. A. T. S. et al. (2022). Dificuldades enfrentadas pelos pais no tratamento de crianças com transtorno do espectro autista. *Research, Society and Development*. 11(9), e11411931568-e11411931568.
- Bereda, G. (2023). Features and Clinical Manifestations of Autism Spectrum Disorder. *J. Biomedical Research and Clinical Reviews*. 8(1).
- Brasil. (2014). *Diretrizes de atenção à reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. (1ed). Editora do Ministério da Saúde.
- Castellani Filho, L. (1989). *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Editora Papirus.
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc., Campinas*. 28(100 – Especial), 1015-35. <http://www.cedes.unicamp.br>. <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt>.
- Cavaliere, A. M. (2014). Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação & Sociedade*. 35(129):1205-1222 DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>.
- Darido, S. C. (2003). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- Farias, J. V. A. et al. (2023). Transtorno do Espectro Autista infantil e os desafios familiares: revisão integrativa de literatura. *Diversitas Journal*. 8(1).
- Fakhoury, M. (2015). Autistic spectrum disorders: A review of clinical features, theories and diagnosis. *International journal of developmental neuroscience*. 43, 70-7.
- Fenandes, J. M. B., Vieira, L. T. & Castelhana, M. V. C. (2023). Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnico-formativas. *REDES – Revista Educacional da Sucesso*. 3(1), 1-7. ISSN: 2763-6704.
- Ferreira, M. S. A. (2023). *Estresse parental em familiares de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Curso de Psicologia, Centro Universitário Christus
- Gomes, R. S., Comper, C. O. S. & Perpétuo, C. L. (2017). O autismo infantil no período da infância. *EDUCERE- revista da educação*. 17(2), 263-72.
- Lenker, K. P. et al. (2025). Autism Spectrum Disorder Phenotypes Based on Sleep Dimensions and Core Autism Symptoms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 55(12):4412-24. doi: 10.1007/s10803-025-06822-y.
- Lima, A. P., Pessoa, C. C. & Silva, M. P. (2022). A Família da Criança com o Transtorno Espectro Autista (TEA). *Id on Line Rev. Psic*. 16(60), 15-27. - Multidisciplinar. ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. DOI: 10.14295/idonline.v16i60.3421.
- Loureto, G. D. L. & Moreno, S. I. R. (2016). As relações fraternas no contexto do autismo: um estudo descritivo. *Revista Psicopedagogia*. 33(102), 307-18.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

Ni'Matuzahroh, S. M. W. et al. (2021). The Association between Parenting Stress, Positive Reappraisal Coping, and Quality of Life in Parents with Autism Spectrum Disorder (ASD) Children: A Systematic Review. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 10 (1), 52.

Pereira, A. S. et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [Free ebook]. Santa Maria. Editora da UFSM.

Pimenta, P. R. (2019). Clínica e escolarização dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA). *Educação & Realidade*. 44, e84859.

Rezq, K., Albalawi, H. M. H. & Alharbi, H. F. (2025). Exploring Social Support and Quality of Life Among Mothers of Children with Autism Spectrum Disorders: A Cross-Sectional Study. In: *Healthcare*. MDPI, 2025. p. 95.

Risemberg, R. I. C. et al. (2026). A importância da metodologia científica no desenvolvimento de artigos científicos. *E-Acadêmica*, 7(1), e0171675. <https://eacademica.org/eacademica/article/view/675>.

Rodrigues, M. S. (2022). *Relação entre o estresse, fatores de personalidade e apoio social: um estudo comparativo entre pais de crianças e jovens com transtorno do espectroautista*. 197 f.: il. (Monografia) Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, Vitória da Conquista. Universidade Federal da Bahia, Instituto Multidisciplinar em Saúde.

Santos, A. A. D. et al. (2020). O olhar da família e da escola para a criança com Transtorno do Espectro Autista-TEA. *Revista Liberum Accessum*. 2(2), 1-15.

Santos, J. S. L. C., Santos, B. C. & Bispo, A. J. B. (2025). Aspectos clínicos e epidemiológicos do transtorno do espectro autista em crianças: um panorama mundial. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*. 8(19), e082076-e082076.

Sartor, T. et al. (2023). Coping resources and stress due to demands in parents to children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*. 4, 1240977.

Schmidt, C. (2017). Transtorno do Espectro autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia em Estudo*. 22(2), 221-30.

Silva, G. B. et al. (2023). Transtorno do Espectro Autista: indivíduos e sua família. *Diaphora*. 12(1), 24-9.

Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. (12ed). Editora Vozes.

Tinoco, V. C. et al. (2022). Estresse em mães com filhos diagnosticados com Autismo. *Revista Psicologia e Saúde*. 14(4), 35-42.

Vernhet, C. et al. (2019). Coping strategies of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *European child & adolescent psychiatry*. 28(6), 747-58.