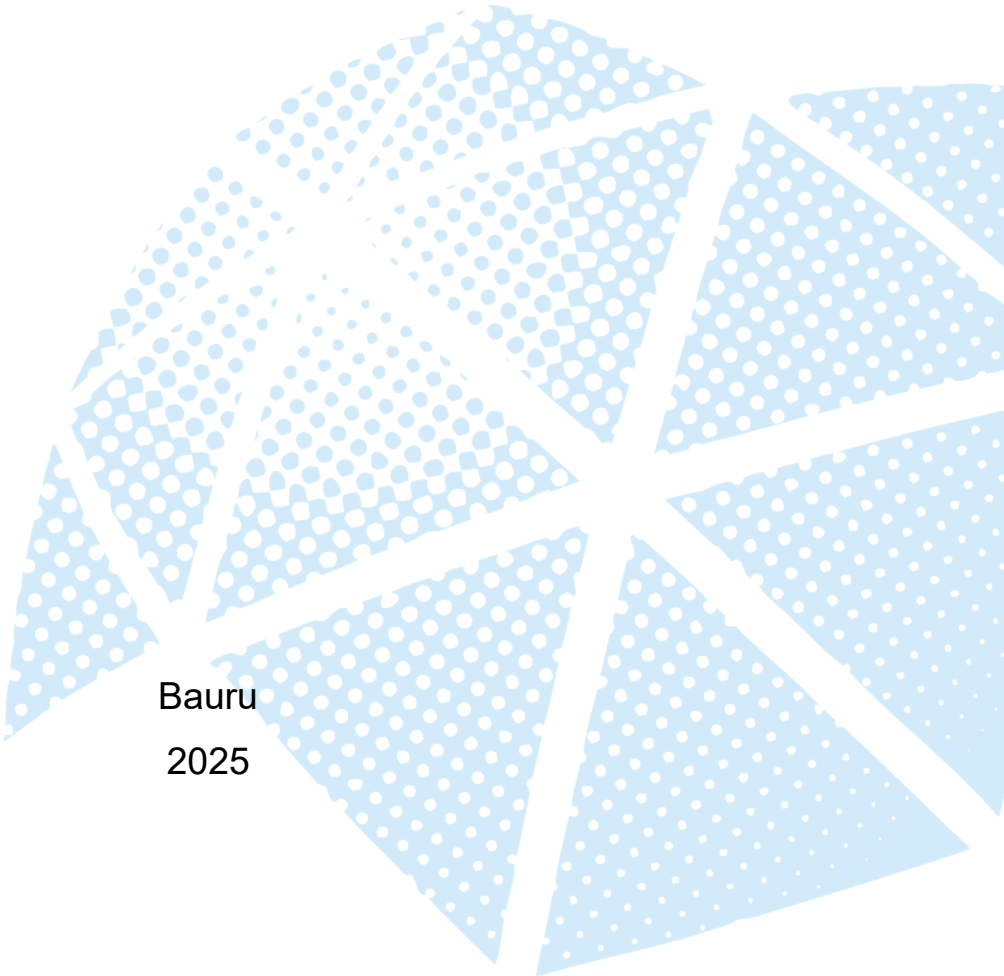


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Júlio de Mesquita Filho - Campus de Bauru

LUCAS LUAN GONÇALVES KOCH

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO CONTEXTO DAS
TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS APAE, ENSINO REGULAR.**

Bauru
2025



LUCAS LUAN GONÇALVES KOCH

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO CONTEXTO DAS
TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS APAE, ENSINO REGULAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
“Júlio de Mesquita Filho” - Campus de
Bauru, como requisito parcial, para
obtenção do grau de Licenciado em
Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do
Prado Júnior

Bauru

2025

K76p

Koch, Lucas Luan Gonçalves

A perspectiva docente sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, no contexto das transições ecológicas APAE, ensino regular. / Lucas Luan Gonçalves Koch. -- Bauru, 2025
37 p. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Milton Vieira do Prado Junior

1. Inclusão. 2. Deficiencia. 3. Educação física. 4. APAE. I. Título.

LUCAS LUAN GONÇALVES KOCH

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO CONTEXTO DAS
TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS APAE, ENSINO REGULAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
“Júlio de Mesquita Filho” - Campus de
Bauru, como requisito parcial, para
obtenção do grau de Licenciado em
Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Data da defesa: 26/11/2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Bauru

Prof. Dr. Marcio Pereira da Silva
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Bauru

Prof. Dr. Rodrigo Gonçalves Vieira Marques
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Bauru

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela força diária e por me capacitar durante toda essa jornada.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, apoiando meus estudos com amor, paciência e incentivo.

A todos os professores de Educação Física que cruzaram meu caminho e, de alguma forma, me inspiraram a seguir nesta profissão com dedicação e propósito.

Agradeço também à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, pela oportunidade de vivência e aprendizado, que despertaram em mim o desejo e a motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

E, por fim, ao meu orientador, pela orientação atenciosa, pela dedicação e pelo apoio constante durante todo o processo.

RESUMO

O estudo aborda a questão central relacionada às dificuldades enfrentadas na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, ressaltando como essa prática ainda apresenta desafios significativos no cotidiano escolar. A investigação buscou compreender, de acordo com sua finalidade original, como os professores percebem esse processo e quais benefícios, estratégias e entraves são observados durante a participação desses alunos nas aulas. Para atingir esse propósito, adotou-se um percurso metodológico qualitativo, característico de pesquisas exploratórias, voltado à compreensão aprofundada das experiências docentes. Tal abordagem permitiu captar sentidos e interpretações, sem intenção de quantificação, enfatizando a complexidade das relações humanas envolvidas. Participaram do estudo cinco professores de Educação Física da rede municipal de Arealva-SP, selecionados mediante convite e consentimento formal. Suas experiências foram registradas por meio de uma coleta baseada em entrevistas semiestruturadas, estruturadas em eixos temáticos referentes ao perfil profissional, formação inicial e continuada, conhecimento sobre TEA e DI e percepções sobre a transição entre os ambientes da família, escola e APAE. As informações obtidas foram examinadas por meio de um processo de análise de conteúdo, conforme um procedimento interpretativo que inclui etapas de organização, exploração e interpretação dos dados. Essa análise dialogou com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, utilizada como eixo teórico para compreender a influência dos diferentes sistemas ambientais sobre o desenvolvimento dos alunos e o trabalho docente. Os principais resultados apontam lacunas relevantes na formação inicial dos professores, que reconheceram não estar plenamente preparados para atuar com alunos com deficiência ao concluir a graduação. Embora alguns tenham cursado disciplinas relacionadas à temática, as experiências práticas foram consideradas insuficientes para a realidade escolar. A formação continuada emergiu como elemento fundamental, especialmente em temas como TEA, adaptação curricular e estratégias pedagógicas inclusivas. Entre os obstáculos relatados, destacaram-se as turmas numerosas, a ausência de apoio especializado e a necessidade de planejamento individualizado. Apesar disso, os professores identificaram ganhos importantes proporcionados pela Educação Física, incluindo melhorias na socialização, desenvolvimento motor, comunicação, organização e aspectos cognitivos. Observou-se também que alunos que frequentam simultaneamente a escola e a APAE apresentam avanços significativos, reforçando a importância das transições ecológicas entre os diferentes espaços. Nesse sentido, o diálogo entre família, escola e instituição especializada foi apontado como essencial para garantir continuidade e coerência no desenvolvimento do estudante. Em síntese, a pesquisa evidencia que a inclusão não pode ser vista como responsabilidade isolada do professor, mas como um processo coletivo e sistêmico que depende tanto das políticas públicas quanto da formação adequada e da articulação entre os contextos educativos. Ainda que existam obstáculos, os dados demonstram que a Educação Física possui potencial para favorecer de maneira ampla o desenvolvimento de alunos com deficiência, desde que acompanhada de condições estruturais, apoio institucional e formação contínua.

Palavras-Chave: Inclusão, Deficiência, APAE, Educação Física.

ABSTRACT

The study addresses the central issue of the challenges faced in the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes, highlighting how this practice still presents significant difficulties in everyday school life. The investigation sought to understand, according to its original purpose, how teachers perceive this process and which benefits, strategies, and barriers are observed during these students' participation in classes. To achieve this goal, a qualitative methodological approach was adopted, characteristic of exploratory research, aimed at an in-depth understanding of teachers' experiences. This approach allowed for the capture of meanings and interpretations, without the intention of quantification, emphasizing the complexity of the human relationships involved. Five Physical Education teachers from the municipal school network of Arealva-SP participated in the study, selected through invitation and formal consent. Their experiences were recorded through data collection based on semi-structured interviews, organized around thematic axes related to professional profile, initial and continuing education, knowledge about ASD and ID, and perceptions regarding transitions between family, school, and APAE environments. The information gathered was analyzed through a content analysis process, following an interpretive procedure that includes stages of organization, exploration, and interpretation of the data. This analysis dialogued with the Bioecological Theory of Human Development, used as the theoretical framework to understand the influence of different environmental systems on student development and teaching practices. The main results indicate relevant gaps in teachers' initial training, as they acknowledged not being fully prepared to work with students with disabilities upon completing their degrees. Although some had taken courses related to the topic, practical experiences were considered insufficient for the school context. Continuing education emerged as a fundamental component, especially regarding themes such as ASD, curricular adaptation, and inclusive pedagogical strategies. Among the obstacles reported, large class sizes, lack of specialized support, and the need for individualized planning stood out. Despite these challenges, teachers identified important benefits provided by Physical Education, including improvements in socialization, motor development, communication, organization, and cognitive aspects. It was also observed that students who simultaneously attend school and APAE show significant progress, reinforcing the importance of ecological transitions between different environments. In this sense, dialogue among family, school, and specialized institutions was identified as essential to ensuring continuity and coherence in student development. In summary, the research highlights that inclusion cannot be viewed as the sole responsibility of the teacher, but rather as a collective and systemic process that depends on public policies, adequate training, and articulation among educational contexts. Although challenges persist, the findings demonstrate that Physical Education has the potential to broadly support the development of students with disabilities, provided that structural conditions, institutional support, and continuous training are ensured.

Key-words: Inclusion, Disability, APAE, Physical Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCD	Pessoa com Deficiência
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
DI	Deficiência Intelectual
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	9
2.1. A APAE EDUCADORA: NA PRÁTICA DE UMA UNIDADE DA APAE DE PORTO ALEGRE	9
2.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA ..	11
2.3. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	13
2.4. TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	15
3. METODOLOGIA	18
3.1. TIPO DE ESTUDO	18
3.2. UNIVERSO DA PESQUISA	18
3.3. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS DOCENTES	19
3.4. ANÁLISE DE DADOS	20
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	21
4.1. PERFIL DOS PROFESSORES	21
4.2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL	23
4.2.1. Formação profissional: estágio curricular supervisionado	25
4.2.2. Formação profissional continuada	26
4.2.3. O docente, o TEA e o DI	28
4.3. TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS: CONTEXTO FAMILIAR, ENSINO REGULAR E APAE.....	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

1. INTRODUÇÃO

No final do primeiro semestre de 2024 recebi uma proposta de emprego temporária para atuar na instituição APAE Arealva-SP como estagiário. Coincidentemente, na faculdade, cursávamos a disciplina de Educação Física para Pessoas com Deficiência (PCD), cujo conteúdo abordado se mostrou extremamente relevante para minha formação acadêmica e fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional.

Durante o trabalho na APAE, tive contato com diversas atividades pedagógicas e sociais, entre elas as aulas de Educação Física para Pessoas com Deficiência. Nesse período, estabeleci vínculos significativos com os alunos/usuários, inclusive alguns que já eram conhecidos fora da instituição. Essas experiências despertaram meu interesse em aprofundar os estudos e desenvolver este tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2023), em conjunto com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2023), a população com deficiência no Brasil é estimada em 18,6 milhões de pessoas, o que representa aproximadamente 8,9% da população total. Diante desse cenário, observa-se a importância de que essas pessoas sejam devidamente inseridas nos espaços sociais como sujeitos de direitos e deveres, com suas necessidades atendidas e potencialidades desenvolvidas. Essa inclusão não se limita ao acesso físico, mas envolve aspectos educacionais, culturais e sociais que favoreçam a participação plena e a autonomia, reafirmando a centralidade da acessibilidade como princípio norteador das políticas públicas.

De acordo com Pacheco e Alves (2007), é fundamental que a sociedade se adapte para incluir as pessoas com deficiência nos seus sistemas e que os PCD se preparem para assumir seus papéis na sociedade. Contudo, a forma como essas pessoas são percebidas ainda interfere diretamente na efetividade da inclusão. Os autores identificam quatro momentos históricos que marcaram essa compreensão da pessoa com deficiência sendo elas em ordem cronológica: marginalização, assistencialismo, integração e inclusão.

Dados do Censo Escolar 2023, indicam que a representatividade de alunos com deficiência na educação básica corresponde a cerca de 3,7% do total de matrículas. De acordo com a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), a educação básica deve ser oferecida de forma inclusiva, contemplando todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais. A norma prevê que as escolas promovam a integração desses estudantes por meio de recursos e métodos pedagógicos adaptados, assegurando igualdade de oportunidades no ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

A disciplina de Educação Física, como parte do currículo obrigatório, também passou a se adequar a essas exigências. Para Silva (2005), iniciativas governamentais e acadêmicas buscaram garantir a participação efetiva de alunos com deficiência nas aulas, incentivando os professores a adaptarem suas práticas às especificidades desse público.

O debate sobre inclusão influenciou diretamente a área, especialmente após a Resolução nº 03/1987 do Conselho Federal de Educação, que oficializou a disciplina “Educação Física Adaptada” nos cursos de graduação. Essa medida foi posteriormente fortalecida pela criação de programas de Pós-Graduação Stricto Sensu voltados à pessoa com deficiência, consolidando a formação acadêmica na área (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008).

Diante desse panorama, o presente estudo teve como objetivo investigar na perspectiva docente como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar, em um município do interior de São Paulo. Além disso, buscaremos compreender os possíveis benefícios dessa participação, especialmente quanto à interação social e ao desenvolvimento psicomotor. Outro aspecto a ser analisado será o contexto das transições ecológicas dos estudantes que além das aulas de Educação Física na Escola também vivenciam o ambiente da APAE no contraturno.

Ao identificar percepções, estratégias e desafios enfrentados pelos professores, espera-se contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para o avanço das políticas públicas na área.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. A APAE EDUCADORA: NA PRÁTICA DE UMA UNIDADE DA APAE DE PORTO ALEGRE

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) representa uma entidade filantrópica e comunitária de grande relevância no Brasil, atuando na defesa dos direitos, na promoção da cidadania e no atendimento integral às pessoas com

deficiência, com foco especial nas deficiências intelectuais e múltiplas. O movimento apaeano surgiu em 1954 e, desde então, tem evoluído em suas práticas e concepções, impulsionado por transformações nas políticas públicas, na legislação educacional e na percepção social da deficiência (LOBATO, 2024).

Ao longo da história, a atuação da APAE partiu de uma perspectiva segregacionista e assistencialista, na qual as pessoas com deficiência eram tratadas como destinatárias de caridade, excluídas da interação social e da educação regular. Gradualmente, essa visão evoluiu para uma abordagem integrativa e adaptadora, que visava incorporar parcialmente esses indivíduos em ambientes comuns, condicionada à sua adaptação. No limiar do terceiro milênio, particularmente após 2000, com a iniciativa da APAE Educadora promovida pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs), firmou-se uma orientação inovadora: a perspectiva inclusiva e transformadora, que posiciona a pessoa com deficiência como titular de direitos e prioriza a adaptação da sociedade – e não só do indivíduo – para uma convivência plena e diversa (LOBATO, 2024).

O papel da APAE na sociedade brasileira transcende o âmbito educacional, posicionando-se como uma das principais mobilizações sociais em defesa das pessoas com deficiência no país. Com inúmeras unidades distribuídas por todo o território nacional, a entidade proporciona uma estrutura de suporte multidisciplinar que abrange áreas como educação, saúde, assistência social, cultura, esportes, lazer e emprego. Esse formato de atendimento holístico se integra às políticas públicas, priorizando indivíduos com deficiência intelectual e múltipla oferecendo suporte essencial às famílias, por meio de orientação e fomento à sua inserção social (SALABERRY, 2007).

No âmbito educacional, a APAE proporciona suporte pedagógico especializado para crianças, adolescentes e adultos, enfatizando o aprimoramento cognitivo, social e afetivo. Suas abordagens didáticas empregam técnicas interativas, personalizadas e adaptadas às demandas únicas de cada aprendiz. No setor de saúde, as unidades oferecem serviços como terapia física, terapia fonoaudiológica, atendimento psicológico, neurologia e psiquiatria, com o intuito de promover o desenvolvimento completo e elevar a qualidade de vida dos beneficiados.

O perfil dos usuários da APAE é predominantemente formado por indivíduos com deficiência intelectual e múltipla, abrangendo todas as idades. No entanto, em várias regiões, o suporte pode ser ampliado para pessoas com deficiências físicas,

sensoriais ou no espectro autista, conforme a infraestrutura de cada unidade (Minuzzi, 2023). Assim, o serviço acompanha integralmente o percurso vital da pessoa com deficiência, da infância à maturidade, fomentando iniciativas permanentes de crescimento, inserção social e exercício da cidadania.

Em resumo, a APAE representa uma entidade de grande importância social, não somente pela prestação de serviços especializados, mas também pela sua trajetória histórica na promoção da inclusão e na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Sua contribuição se consolida como fundamental para a edificação de uma sociedade mais compassiva, engajada e equitativa, em que as diversidades são celebradas e a cidadania plena é garantida a todos.

2.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A deficiência intelectual é tradicionalmente definida como uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 18 anos de idade. Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010), essa condição está associada a causas biológicas e neurológicas que comprometem o desenvolvimento cognitivo e adaptativo do indivíduo.

No entanto, Silva e Santos (2020) ressaltam que, embora a perspectiva orgânica seja fundamental para o diagnóstico e para a orientação de intervenções clínicas e educacionais, ela apresenta limitações quando considerada isoladamente. Os autores afirmam que "a ênfase exclusiva nas causas biológicas pode levar a uma visão reducionista da deficiência intelectual, que desconsidera o papel do ambiente social, educacional e cultural na construção da deficiência" (SILVA; SANTOS, 2020, p. 130).

Essa abordagem biomédica tende a patologizar o indivíduo, reduzindo-o à sua limitação e, muitas vezes, contribuindo para o estigma e a exclusão social.

Dessa forma, a deficiência intelectual deve ser compreendida como um fenômeno complexo, que resulta da interação entre fatores orgânicos e contextuais. Conforme destacam Silva e Santos (2020), "a deficiência só se manifesta plenamente quando as limitações do indivíduo encontram barreiras sociais, educacionais e ambientais que restringem sua participação e desenvolvimento" (p. 132). Essa perspectiva integrada é fundamental para superar a visão biomédica tradicional e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da deficiência intelectual.

Já o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma condição neurobiológica primária, enraizada em fatores genéticos e alterações cerebrais. De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), o TEA é caracterizado por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social-emocional, na comunicação não verbal e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos” (American Psychiatric Association, 2013, p. 50). Essa visão enfatiza o espectro de sintomas como manifestações de disfunções neuro desenvolvimentais, com ênfase em intervenções precoces para diminuir impactos funcionais.

Os padrões de comportamentos restritos e repetitivos, comumente são caracterizados por movimentos repetitivos, estereotipados, insistência em repetir padrões e rotinas (dificuldade em aceitar mudanças), hiperfoco, hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais (som alto, texturas e etc.) (DSM-V,2014).

Lord et al. (2020) afirmam que “o TEA resulta de uma combinação de fatores genéticos e ambientais que alteram a conectividade neural, levando a diferenças no processamento sensorial e social observadas desde a infância” (p. 510). As Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo “*espectro*”.

De acordo com Brito (2017), o autismo constitui uma síndrome de difícil compreensão e explicação, embora os estudos contemporâneos tenham fornecido contribuições essenciais para o diagnóstico precoce. Contudo, ele continua a gerar angústia significativa entre aqueles que compartilham a vida de indivíduos com TEA, impulsionados pela busca incessante por causas etiológicas e por uma eventual cura.

No âmbito educacional, essa compreensão implica reconhecer que o diagnóstico clínico não deve ser o único critério para a definição das necessidades educacionais desses alunos. A escola deve considerar as especificidades de cada estudante, promovendo adaptações curriculares e estratégias pedagógicas que valorizem suas potencialidades e garanta sua participação plena. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça essa ideia ao afirmar que “a inclusão escolar exige a eliminação de barreiras e a oferta de condições que assegurem o direito à educação de todos os alunos, independentemente de suas condições” (BRASIL, 2008, p. 15).

Assim, a educação inclusiva demanda uma abordagem que transcenda o

diagnóstico médico e incorpore as dimensões sociais e culturais da deficiência, combatendo o preconceito e as barreiras que impedem a inclusão. Gardner (1994) também contribui para essa visão ao destacar a importância de reconhecer as múltiplas inteligências e potencialidades dos alunos, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas.

Em síntese, a definição de deficiência intelectual e do transtorno do espectro autista sob uma perspectiva orgânica é essencial para o diagnóstico e intervenção, mas deve ser complementada por uma análise crítica que considere as influências sociais e contextuais. Essa abordagem integrada contribui para a formulação de políticas públicas e práticas educacionais que promovam a inclusão, o respeito à diversidade e o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência intelectual.

2.3. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

As Declarações de Jomtien sobre Educação para Todos (1990) e de Salamanca (1994) ocupam um lugar central na visão da educação inclusiva, atuando como base essencial para assegurar o acesso educacional às pessoas com deficiências. Entretanto, foi necessária a promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, para que as instituições de ensino passassem a aceitar com maior comprometimento as matrículas de estudantes com deficiência, fato evidenciado pelo crescimento no número dessas matrículas em 2017 em comparação a 2016 (CASTRO; TELLES, 2020; HORTA, 2022).

Dentro do contexto escolar os professores frequentemente desempenham um papel central no processo de inclusão, porém muitos relatam dúvidas quanto aos benefícios dessa prática, além de receios ao trabalhar com alunos com deficiência. Esses sentimentos de insegurança são frequentemente alimentados pela ausência de formação complementar específica em educação inclusiva, que poderia esclarecer suas incertezas, somada à falta de suporte oferecido pelas instituições escolares. Esses fatores ressaltam a urgência de revisões nos currículos escolares, visando aprimorar a capacitação dos docentes e promover atitudes positivas em relação aos estudantes com deficiência (VERDE; CORRÊA; DOS SANTOS, 2020).

Outro obstáculo significativo à inclusão de pessoas com deficiências reside no âmbito familiar, uma vez que muitas famílias resistem em aceitar a condição de seus filhos, o que resulta na obstrução da participação destes em atividades propostas

pelos professores, fundamentais para o avanço dos alunos. Dessa maneira, a integração de crianças com deficiências nos processos educacionais é frequentemente impedida, destacando a desconfiança no ensino e no suporte proporcionado pela escola, além das crenças consolidadas de que a deficiência representa uma barreira intransponível ao aprendizado (SILVA; CARVALHO, 2017).

Os pais reconhecem a importância de incluir profissionais adicionais para atender às demandas específicas de seus filhos. Além disso, uma barreira adicional observada refere-se à discrepância de expectativas entre pais e educadores, uma vez que os pais priorizam o progresso acadêmico, ao passo que os professores enfatizam o desenvolvimento social, gerando, consequentemente, insatisfação entre os familiares (LAHR et al., 2021).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, representou um avanço significativo ao estabelecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito garantido aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE surgiu para atender à necessidade de uma educação mais inclusiva e justa para alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, o AEE não funciona como um serviço isolado, mas sim como parte integrante do sistema educacional inclusivo, com o objetivo de favorecer a autonomia, o desenvolvimento completo e a permanência desses estudantes na escola regular.

É importante ressaltar que o papel da escola no processo de inclusão envolve identificar as singularidades de cada indivíduo e fornecer os recursos essenciais para que todos os alunos possam desenvolver seu pleno potencial, além de assegurar com base na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) a adaptação do currículo e a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI). Pois segundo Mantoan (2016) o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma ferramenta essencial para a inclusão, permitindo a adaptação do currículo às necessidades específicas do aluno, garantindo que ele participe ativamente do processo educacional.

Além disso, cabe à instituição escolar garantir o direito à interação social sem qualquer forma de preconceito, alinhado ao princípio fundamental que deve ser restrito no âmbito educacional: as pessoas se equiparam precisamente por suas diferenças, uma vez que todas as entidades são integrais e completas. De modo resumido, a responsabilidade social da escola consiste em promover a inserção dos estudantes

na sociedade e educar cidadãos plenos, evitando qualquer segregação ou distinção entre alunos com ou sem deficiência, o que cumpre sua missão perante a coletividade (DE SOUZA E MIRANDA, 2020).

Contudo, para garantir a inclusão e o desenvolvimento desses alunos nas aulas de educação física, “Faz-se necessário o compromisso de todo o sistema, além de sensibilidade por parte de toda a comunidade escolar, bem como a preparação adequada dos profissionais da educação e um olhar mais acolhedor e atento às necessidades e potencialidades de cada aluno” (BRITO, 2025, p. 92).

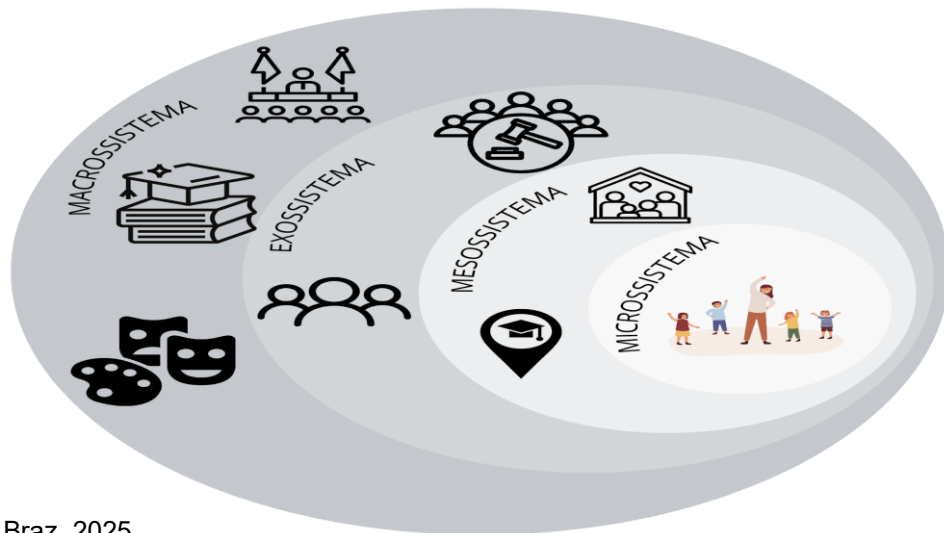
2.4. TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, representa uma evolução da perspectiva ecológica inicial, enfatizando a interação dinâmica entre o indivíduo e seu ambiente ao longo do tempo. Em sua obra seminal *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados* (1979), Bronfenbrenner define o desenvolvimento como “um processo complexo que ocorre por meio de interações progressivamente mais complexas entre o indivíduo e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 25).

Essa estrutura ecológica foi refinada em edições subsequentes e colaborações, consolidando-se na teoria bioecológica, que integra o papel ativo da biologia e da agência pessoal. Na tradução brasileira de *A Ecologia do Desenvolvimento Humano* (1996), Bronfenbrenner reitera que “o desenvolvimento humano não pode ser compreendido isoladamente; ele emerge da interação recíproca entre processos biológicos, comportamentos e contextos ambientais” (BRONFENBRENNER, 1996 p. 15), criticando abordagens reducionistas que focam apenas no indivíduo ou no ambiente.

A Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1996) postula que o desenvolvimento humano é moldado por uma rede de sistemas ambientais interconectados, com os quais o indivíduo interage de forma dinâmica. Inicialmente, esses sistemas foram organizados em quatro níveis contextuais principais: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Diagrama Teoria ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996).



Fonte: Braz, 2025.

Microsistema: Refere-se ao ambiente mais imediato e direto da pessoa, como a família, escola e amigos. As interações nesse nível têm um impacto significativo no desenvolvimento.

Mesosistema: Representa as interações entre os diferentes microsistemas. Por exemplo, como as relações entre a escola e a família podem influenciar o aprendizado da criança.

Exossistema: Inclui ambientes que não envolvem diretamente o indivíduo, mas que afetam seu desenvolvimento, como o local de trabalho dos pais ou políticas educacionais.

Macrossistema: Abrange os valores culturais, leis e normas sociais que influenciam todos os outros sistemas. Este nível reflete as crenças e práticas de uma sociedade em um dado momento histórico.

A Teoria Ecológica de Desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner (1996) enfatiza a interdependência recíproca entre o indivíduo e seu ambiente, oferecendo uma perspectiva holística e dinâmica do desenvolvimento humano, essencial para compreender as diversas influências que configuram as trajetórias de vida. Qualquer mudança no ambiente ou em seus componentes humanos gera um novo contexto que

afeta a participação ativa do indivíduo e promove a reorganização das interações ambientais.

Bronfenbrenner e Morris (1998) realizaram uma atualização e expansão dos pressupostos teóricos da teoria original, incorporando novas ideias e pesquisas sobre o desenvolvimento humano, o que resultou na denominação Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Os autores ampliaram a análise do processo desenvolvimental para além dos contextos ambientais, propondo que, para compreender as modificações no desenvolvimento humano, é necessário considerar as características das pessoas, processos, contextos e tempos. Esse modelo, conhecido como PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), oferece um quadro mais integrado e dinâmico para o estudo do desenvolvimento.

É fundamental destacar que a dimensão temporal representa uma variável chave para compreender as mudanças no desenvolvimento. Nesse sentido, os autores introduzem o cronossistema como uma perspectiva inovadora, que envolve a análise do comportamento da pessoa, dos processos e dos contextos considerando o período histórico em que ocorreram, incluindo as legislações vigentes e os padrões comportamentais da época.

Bronfenbrenner e Morris (1998) define o cronossistema da seguinte forma:

Cronossistema: Considera a dimensão temporal do desenvolvimento, ou seja, como mudanças e eventos ao longo do tempo, como transições de vida ou mudanças sociais, podem impactar o desenvolvimento.

No âmbito deste estudo, poderemos analisar, que as relações e os ambientes em que as Pessoas com Deficiência (PCD) participam impactam, com ênfase particular no contexto escolar vivido por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI). Para tanto, adotaremos o modelo da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), que se apresenta como uma abordagem mais complexa e abrangente, capaz de elucidar como os fatores contextuais influenciam o desenvolvimento ao longo da vida. Esse modelo não apenas demonstra como os contextos afetam os indivíduos, mas também como estes, reciprocamente, remodelam o ambiente ao seu redor ao longo do tempo.

Contudo, A TBDH nos ajuda a refletir que “a inclusão necessita ser compreendida como um processo coletivo e sistêmico, e não como uma responsabilidade isolada do professor de Educação Física. A efetivação de uma escola inclusiva exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, apoio das

políticas públicas, formação continuada de qualidade e, acima de tudo, uma mudança cultural que valorize a diversidade como princípio pedagógico fundamental.

3. METODOLOGIA

3.1. TIPO DE ESTUDO

O estudo usou uma abordagem qualitativa exploratória. Segundo Gil (2017), isso ajuda a familiarizar-se com o tema, deixando-o mais evidente ou criando ideias iniciais para hipóteses. Marconi e Lakatos (2022) explicam que esse tipo de pesquisa se concentra em examinar e compreender as camadas mais profundas do comportamento humano, explorando costumes, opiniões e tendências sem precisar de números ou análises estatísticas. Já Triviños (1987), defende que a pesquisa qualitativa é basicamente descritiva, valorizando o caminho percorrido e não apenas o que se chega no final ou o produto.

Segundo Gil (2017), a pesquisa exploratória envolve a coleta de dados por meio de revisão bibliográfica e de diálogos com pessoas que detêm conhecimento sobre o tema estudado. Com o objetivo de compreender a vivência cotidiana nas escolas, realizamos uma entrevista para registrar as percepções dos professores de Educação Física acerca do assunto. Já para fundamentar teoricamente o estudo, recorreremos aos resultados previamente consolidados na literatura.

3.2. UNIVERSO DA PESQUISA

O presente estudo foi conduzido no município de Arealva, localizado no interior do Estado de São Paulo, às margens do Rio Tietê. Sua população é de cerca de 8.130 pessoas, possuindo 7 escolas que atende cerca de 1.230 estudantes entre ensino infantil, fundamental I, fundamental II e ensino médio.

Foram convidados 5 professores de Educação Física da rede, os quais foram entregue o TCLE e após a leitura plena do documento responderam se desejavam ou não participar da pesquisa, todos consentiram sua participação. Após esse primeiro momento avançamos para a entrevista semiestruturada com questões fechadas e abertas. Foi realizada uma entrevista semiestruturada, conforme o roteiro descrito a seguir, com o objetivo de aprofundar o tema e coletar dados adicionais sobre a realidade vivenciada no cotidiano dos professores de Educação Física, seguindo a técnica proposta por Minayo (2009).

3.3. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS DOCENTES

- Perfil dos professores

- 1- Quando você terminou o curso de licenciatura/graduação?
- 2- Você se formou em qual instituição? Pública ou privada?
- 3- Qual seu nível de instrução acadêmica?
- 4- Você atua como professor efetivo da rede ou contratado?
- 5- Em qual rede de ensino você leciona, pública ou privada?
- 6- Há quanto tempo você leciona Educação Física?
- 7- Qual a faixa etária em que atua?

- Formação Profissional

- 8- Durante sua graduação foram proporcionadas disciplinas relativas às múltiplas deficiências? Se sim, qual o nome da disciplina?
- 9- Realizou estágio curricular supervisionado na área de atividade física para pessoas com deficiência? Se sim, quais deficiências você observou?
- 10- Você considera que o professor de educação física, ao término da sua formação inicial, está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência?
- 11- Já realizou especialização ou curso de capacitação para lidar com as deficiências no contexto escolar?
- 12- Qual curso/capacitação você julga ser importante para sua atuação no dia a dia escolar?

- Transtorno do Espectro Autistas (TEA) e Deficiência Intelectual (DI)

- 13- Você possui conhecimento acadêmico sobre o TEA e a DI?
- 14- Você possui quantos alunos com TEA ou DI nas turmas em que atua?
- 15- Você considera as aulas de Educação Física importantes para os alunos com TEA e DI? Se sim, cite alguns benefícios que julgar importante.
- 16- Como você planeja suas aulas para atender esses alunos?
- 17- O que te desafia na inclusão de alunos com essas deficiências nas aulas de EF?

- Transição de contexto familiar, ensino regular e APAE

18- Você percebe a existência de famílias mais participativas na vida da PCD, isto reflete na participação das aulas de Educação Física?

19- Existem estudantes que frequentam e participam das atividades da APAE no contraturno escolar?

20- Caso sim, quais benefícios você identifica no desenvolvimento desses alunos ao conciliarem a frequência em ambas as instituições?

21- Na sua opinião, qual é a importância do diálogo entre a família, escola e a APAE para garantir a continuidade do desenvolvimento desses alunos?

3.4. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados adotou uma perspectiva reflexiva e interpretativa das narrativas obtidas por meio da entrevista semiestruturada. Conforme Bardin (2009), essa técnica qualitativa envolve um conjunto de procedimentos destinados a desvendar o implícito nos textos, revelando significados que vão além do conteúdo explícito. Ela propõe que a análise de dados em pesquisas qualitativas se organize em três etapas principais: a pré análise, a exploração do conteúdo, e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a análise de dados constitui uma fase essencial no fluxo da pesquisa, enfatizando a importância de um processamento metódico das informações e propondo que a interpretação ocorra em harmonia com o contexto dos sujeitos envolvidos, conectando-se ao embasamento teórico para prevenir análises enviesadas ou subjetivas.

Com o intuito de esclarecer certas respostas obtidas nos questionários, elaboramos nuvens de palavras utilizando um gerador online especializado, o que facilitou a identificação visual das respostas mais recorrentes. Essa ferramenta está disponível no site <https://www.wordclouds.com/>.

Em relação a TBDH, o microssistema estará focado na relação professor e aluno TEA e DI, no qual se dará a discussão sobre os desafios e estratégias vivenciados pelos docentes no dia a dia escolar. No mesossistema será analisado na perspectiva do professor sobre possíveis benefícios da transição e interação desses alunos por diferentes microssistemas, a escola, família e APAE.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, exporemos os resultados e as discussões derivados dos dados obtidos. As respostas foram examinadas à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (2002), com o intuito de desvendar a visão dos professores quanto à sua preparação e desempenho na Educação Física escolar.

4.1. PERFIL DOS PROFESSORES

Foram entrevistados 5 professores(as) das escolas municipais de Arealva-SP para participarem da entrevista, para manter confidencialidade aqui os chamarei de P1, P2, P3, P4 e P5. Abaixo a Tabela 1 apresenta o ano de conclusão da graduação, qual a instituição, nível de instrução acadêmica, tempo de atuação e faixa etária em que atua

Tabela 1 - Dados sobre os participantes da pesquisa.

Professor (a)	Ano de conclusão da graduação	Instituição de formação	Nível acadêmico atual	Tempo de atuação na EFE	Faixa etária em que atua
P1	2012	FIB - Privada	Especializaçã o lato sensu	12 anos	5 a 11 anos
P2	2009	UNIP - Privada	Especializaçã o lato sensu	16 anos	11 a 17 anos
P3	1997	Unesp - Pública	Licenciatura/ Graduação	20 anos	11 a 17 anos
P4	2013	FIB - Privada	Licenciatura/ Graduação	12 anos	11 a 17 anos
P5	2015	Unesp - Pública	Licenciatura/ Graduação	10 anos	1 a 5 anos

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Verificamos que a maioria 80% dos professores foram formados em escola particular a partir do ano de 2009. Apenas um professor, 20%, vindo de Escola pública, porém formado em 1997. Assim, fica evidente diferenças tanto na instituição como no período de formação. Fatores importantes, pois historicamente a formação em escolas particulares nem sempre enfatizava disciplinas que incluíam a Pessoa com Deficiência, como verificado no estudo Brito (2025).

A formação inicial dos professores é a base para uma educação de qualidade, especialmente no Brasil, onde há muitas desigualdades sociais e dificuldades para

incluir todos. Ela não se resume a ensinar apenas habilidades técnicas, precisa preparar profissionais que reflitam sobre o que fazem, promovam a equidade e lidem com as diferenças de uma sociedade diversificada. Autores como Gatti (2010) e Oliveira e Dourado (2011) destacam isso, mostrando que uma formação limitada piora os problemas na educação, enquanto uma abordagem estruturada nas demandas da sociedade pode transformar a escola em uma ferramenta para a liberdade social.

No caso dos professores de Educação Física entrevistados, é possível observar, que todos concluíram sua graduação (1997-2015) após períodos políticos importantes, como a Declaração de Salamanca (1994) que foi um marco para educação inclusiva, onde impulsionou reformas curriculares, enfatizando competências como reflexão crítica, estratégias pedagógicas inovadoras e uso de tecnologias assistivas. Portanto, o ano de formação dos professores indica que a maioria quando se formou já tinha sido aprovada legislação que garantia a inclusão da PCD no contexto escolar (BRAZ, 2025).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2007), enfatizou a necessidade de uma formação acadêmica “completa” para os cursos de licenciatura e pós-graduação que integrem temas como educação inclusiva, o uso de tecnologias e práticas inovadoras. Priorizando a expansão da educação, a melhoria da infraestrutura e a capacitação de docentes, alinhando-se aos princípios de inclusão e sustentabilidade.

Além disso, apenas dois professores P1 e P2 buscaram posteriormente uma especialização lato sensu, como podemos visualizar na tabela 1. Isto mostra uma conscientização sobre a importância de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, algo que Gatti (2010) também aponta como uma ocorrência frequente no contexto educacional brasileiro. Essa procura por formação continuada destaca a singularidade de alguns docentes em se atualizarem e se prepararem especificamente para os desafios rotineiros enfrentados nas escolas.

A maioria dos professores que participaram possuem mais de 10 anos de atuação na Educação Física escolar. Essa informação é significativa, pois o tempo de experiência na docência está intimamente ligado à formação do profissional e ao acúmulo de conhecimentos práticos, conforme apontado por Tardif (2002). De acordo com o autor, os saberes dos educadores não se restringem ao ambiente universitário, mas também são construídos no dia a dia da sala de aula, ao lidar com as demandas

reais das escolas, interagir com os estudantes e elaborar estratégias para superar os obstáculos da carreira.

A aplicação da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (TBDH) ajuda a perceber que a formação e a atuação dos professores de Educação Física são influenciadas por diversos fatores contextuais interconectados, que parte desde o ambiente escolar até as políticas públicas (Bronfenbrenner, 1996). Cada um desses sistemas contribui para o avanço profissional e pessoal desses educadores, enquanto o cronossistema permite analisar como o passar do tempo e os eventos históricos impactam diretamente nesse processo do desenvolvimento profissional (BRITO, 2025; BRAZ, 2025).

4.2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação inicial dos professores de Educação Física é fundamental para prepará-los para enfrentar a diversidade nas escolas, excepcionalmente com alunos com deficiência. Contudo, apesar das diretrizes fornecidas por políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), muitos cursos de formação continuam a oferecer poucos conteúdos e oportunidades práticas focadas na inclusão. Com base na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996), podemos compreender que essa formação é moldada por diversos fatores interligados, como o ambiente acadêmico da universidade, as diretrizes das políticas educacionais e as experiências práticas vivenciadas ao longo do curso.

Para aprofundar melhor sobre os dados obtidos relacionados ao assunto, será utilizado uma nuvem de palavras (Figura 2) gerada pelas respostas dos professores à questão 8, com o intuito de identificar o termo mais recorrente nas falas e destacar os elementos que mais marcaram sua formação relacionada à inclusão de alunos com deficiência.

Figura 2 - Formação e Inclusão.



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A nuvem evidência que todos os entrevistados tiveram contato com pelo menos uma disciplina relativa às múltiplas deficiências quando observamos em evidência a expressão “sim”. Além disso, denominaram essa disciplina como “Educação Física Adaptada” e “Educação Física Especial”. Bronfenbrenner (2011) argumenta a partir do cronossistema explica que legislações aprovadas no fim do século passado e início do século 21, já estão incorporadas no processo de formação. Tal fato pode gerar um ambiente das aulas de Educação Física com potencial inclusivo, desde que a PCD esteja no contexto escolar, o ambiente seja adaptado e o profissional se motive e efetive atividades inclusivas.

Quando perguntados sobre os conteúdos abordados surgem as palavras, “Políticas Públicas”, “história” referindo-se ao contexto histórico da pessoa com deficiência, “Prática” relacionada aos “Esportes” e “Inclusão Escolar”. Isso aponta que, embora o tema da inclusão esteja presente em alguns cursos de graduação, ele é frequentemente abordado de maneira genérica ou limitada ao contexto dos esportes adaptados. Essa limitação aponta para uma abordagem mais técnica e específica, o que acaba prejudicando a adoção de uma perspectiva mais ampla e pedagógica sobre a inclusão. Assim, estar no currículo não garante a efetividade do processo inclusivo como nos aponta Mantoan (2006), “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Concordamos, portanto, com Brito (2025) e Braz (2025) que a real mudança do contexto dependerá de iniciativas dos professores suportados por processo de

formação continuada;

4.2.1. Formação profissional: estágio curricular supervisionado

Quando ainda perguntados acerca de sua formação na graduação sobre a realização de Estágios Curricular Supervisionados (ECS) relativos às múltiplas deficiências questão 9 e se ao término da formação inicial o profissional de Educação Física está plenamente capacitado questão 10, obtemos os resultados demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 2 - Formação, ECS.

Professor (a)	9.Realizou estágio curricular supervisionado na área de atividade física para pessoas com deficiência?	Se sim, quais deficiências observou?	10.Você considera que o professor de educação física, ao término da sua formação inicial, está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência?
P1	Sim	DI e Síndrome de Down	não
P2	Sim	DI e Deficiências Múltiplas	não
P3	Sim	DI	não
P4	Sim	TEA e DI	não
P5	não	-	não

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Entre os participantes da pesquisa, apenas um declararam não ter realizado o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na área de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiências. Isso é preocupante, pois o P5 foi o último a se formar entre os participantes o que indica que a grade curricular onde ele(a) concluiu sua graduação não atende a esse componente curricular específico deixando uma lacuna na sua formação, visto que o estágio supervisionado é uma das principais oportunidades para articular teoria e prática no processo formativo (LIBÂNEO, 2001; TARDIF, 2014).

De acordo com os autores Batagini, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023), os alunos da graduação precisam ser capacitados para lidar com situações reais, promovendo a integração entre teoria e prática. Dessa maneira, o desenvolvimento

curricular das universidades deve incluir atividades direcionadas a pessoas com deficiência para a formação inicial dos professores.

Os dados obtidos com os docentes de Educação Física entrevistados evidenciam importantes lacunas na formação inicial para atuação com alunos com deficiência. Todos declararam não se sentir capacitados, ao término da formação inicial, para ministrar aulas inclusivas para alunos com deficiência, retratando uma formação ainda fragilizada no que se refere ao atendimento da diversidade, especialmente no campo da Educação Física. Dados semelhantes encontrados por Braz (2025).

A falta de disciplinas focadas a inclusão no microssistema universitário (a sala de aula, os professores e os materiais didáticos), as políticas educacionais que compõem o macrossistema, e as experiências de estágio ou sua ausência no exossistema, influenciam de forma significativa nas percepções, atitudes e competências que os futuros professores aplicarão em sua prática escolar, conforme destacado por Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023).

4.2.2. Formação profissional continuada

Para explorar de forma mais aprofundada os dados coletados sobre o tema, utilizaremos uma nuvem de palavras (Figura 3), elaborada a partir das respostas dos professores à questão 11 e 12. Essa ferramenta visa identificar o termo mais frequente em suas declarações e destacar os elementos mais relevantes de sua formação no contexto da inclusão de alunos com deficiência.

Figura 3 - Formação Continuada



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Os participantes P1, P2, P3 e P5 realizaram uma ou mais especializações ou curso de capacitação para lidar com as deficiências no contexto escolar, nesse enquadramento a resposta é evidenciada na nuvem pelas palavras “Cursos” e “Capacitação”, “Oferecidos” pela “Prefeitura” e “EFAP”, sobre “Autismo” e as “Diferentes Deficiências”. Assim, nos parece que a instituição que organiza as Unidades de Ensino demonstra preocupação com a formação continuada. Porém, estas atividades precisam estar voltadas às necessidades apresentadas pelos professores e auxiliar o profissional para modificar o contexto imediato em que o professor está inserido (FREIRE; VENDITTI JÚNIOR; PRADO JÚNIOR, 2023).

Pela TBDH proposta por Bronfenbrenner (1996), o microssistema refere-se ao ambiente imediato do indivíduo, neste caso, o espaço organizado pelo professor na sala de aula e nas aulas de Educação Física. Quando perguntados sobre quais cursos julgar importante para atuar no dia a dia escolar com esses alunos a nuvem de palavras destaca “Autismo” e seus diferentes “Níveis”, além de termos como “Comportamento”, “Inclusão”, “Método”, “Práticas”, “Pedagógicas” e “ABA”. Esses termos utilizados refletem o esforço dos professores para responder às necessidades dos estudantes com TEA e DI, que sem dúvida alguma vem aumentando significativamente nos últimos anos dentro do contexto escolar como nos aponta Braz (2025).

Essas evidências revelam que a formação inicial é frequentemente considerada insuficiente para atender às demandas da inclusão educacional, levando os professores a buscarem capacitação contínua com o objetivo de ampliar ou complementar seu conhecimento sobre o tema. Entre os cursos mencionados, destacam-se aqueles relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), à Atividade Física Adaptada e a estratégias de adaptação de conteúdo, conforme verificado por Brito (2025) e Braz (2025). Além disso, a recorrência de termos como mediação de conflitos, habilidades socioemocionais e práticas em cursos evidencia a preocupação dos educadores com os aspectos relacionais e funcionais da inclusão.

Conforme Freire, Venditti Júnior e Prado Júnior (2023), é fundamental compreender as demandas reais dos professores no contexto escolar para aprimorar o ambiente de formação. Dessa forma, a interação entre esses dois microssistemas — as aulas e a formação — deve ser harmonizada para fomentar mudanças efetivas nas relações entre professor, aluno, aluno com TEA e o conteúdo desenvolvido nas

aulas de Educação Física Escolar.

4.2.3. O docente, o TEA e o DI

Diante do microssistema conforme descrito pela TBDH, de Bronfenbrenner (1996) a relação professor-aluno é fator crucial. Assim, encontramos estudos que vem discutindo a respeito da inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de educação física que vai desde o medo até a propostas exitosas (Brito, 2025).

“A inclusão escolar exige a eliminação de barreiras e a oferta de condições que assegurem o direito à educação de todos os alunos, independentemente de suas condições” (Brasil, 2008, p. 15). Dito isso, surge a questão de o quão preparado e engajado o docente está para atuar com as especificidades do TEA e DI e garantir o direito à educação para todos.

As questões 13, 14 e 15, traz ao estudo discussões a respeito da inclusão, o conhecimento docente sobre o TEA e o DI, a quantificação de alunos atendidos e benefícios das aulas de Educação Física, conforme podemos analisar na tabela abaixo.

Tabela 3 - Docente o TEA e DI

Professor (a)	13. Você possui conhecimento acadêmico sobre o TEA e a DI?	14. Você possui quantos alunos com TEA ou DI nas turmas em que atua?	15. Você considera as aulas de Educação Física importantes para os alunos com TEA e DI? Se sim, cite alguns benefícios que julgar importante.
P1	sim	3 TEA e 4 DI	cognitivo, comunicação verbal, emocional
P2	sim	9 TEA	motor, social, comunicação verbal, cognitivo, autoestima
P3	sim	3 TEA e 5 DI	cognitivo, social
P4	não	7 TEA e 10 DI	cognitivo, social
P5	sim	15 TEA	motor, social, cognitivo

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Entre os docentes que responderam às questões acima, apenas o P4 diz não ter conhecimento acadêmico ou científico sobre o TEA e a DI. Segundo Mendes e

Bosa (2019), a falta de preparo profissional é um dos principais entraves para uma inclusão efetiva, pois limita a capacidade do educador de compreender as especificidades do espectro autista.

Para representar a questão 16, que trata do planejamento pedagógico para atender aos alunos com TEA e DI, geramos essa nuvem de palavras representada pela Figura 4.

Figura 4 - Planejamento Docente



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Podemos visualizar por meio da nuvem de palavras, a junção de termos que se destacam como: “Material digital” e “Currículo paulista” palavras essas utilizadas para descrever que alguns professores seguem esses materiais como principal elemento do seu planejamento. As expressões “Inclusão”, “Adaptação”, “Individualidade” e “Prática” indicam a necessidade de personalização de um plano de ensino individualizado (PEI). Segundo Mantoan (2016), "O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma ferramenta essencial para a inclusão, permitindo a adaptação do currículo às necessidades específicas do aluno, garantindo que ele participe ativamente do processo educacional."

Para elucidarmos a questão 17, que trata dos desafios percebidos pelos docentes para a realização da inclusão, geramos esta nuvem de palavras representada na figura 5.

participação de todos os alunos. Também foi identificada a necessidade de aprimorar a formação continuada voltada para a inclusão, a fim de atender mais efetivamente às demandas do processo inclusivo nas aulas de Educação Física.

Embora ainda sejam muitos os desafios, é evidente que a Educação Física possui grande potencial para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA e DI. Para que isso se concretize, é fundamental investir na capacitação dos profissionais da área e na criação de condições estruturais que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

4.3. TRANSIÇÕES ECOLÓGICAS: CONTEXTO FAMILIAR, ENSINO REGULAR E APAE

A Teoria Bioecológica Ecológica de Desenvolvimento, destaca a relação mútua entre o indivíduo e o ambiente, oferecendo uma visão abrangente do constante desenvolvimento humano, fundamental para compreender as múltiplas influências que moldam os caminhos de vida de um indivíduo. Qualquer alteração no ambiente ou em seus componentes humanos cria um novo cenário que impacta a participação ativa da pessoa e estimula a reestruturação das interações ambientais.

Para representar as questões 18, 19 e 20 que trata das transições ecológicas, obtivemos a tabela a seguir.

Tabela 3 - Transições Ecológicas

Professor (a)	18. Você percebe a existência de famílias mais participativas na vida da PCD, isto reflete na participação das aulas de Educação Física?	19.Existem estudantes que frequentam e participam das atividades da APAE no contraturno escolar?	20.Caso sim, quais benefícios você identifica no desenvolvimento desses alunos ao conciliarem a frequência em ambas as instituições?
P1	sim	sim	socialização, organização, participação
P2	sim	não tem conhecimento	-
P3	não	sim	organização, socialização
P4	não	sim	cognitivo, comportamental, organização
P5	sim	sim	socialização, atenção, comportamental

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Segundo Bronfenbrenner (1996), "As interações entre os sistemas ecológicos como a família, a escola e a comunidade moldam o ambiente de desenvolvimento da criança, criando um equilíbrio sonoro entre influências internas e externas.". Podemos visualizar por meio da nuvem de palavras, termos em destaque como: "importante", "pilares", "conjunto" e "desenvolvimento", os professores entrevistados relataram que cada um desses "pilares" contribuem para o desenvolvimento dos alunos com TEA e DI.

A APAE, com atendimentos multidisciplinares, desenvolvimento psicomotor e estimulação da autonomia. A escola, como provedor da educação formal e o transmissor do conhecimento, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A Família, com atribuição de costumes e valores que vão integrar na formação do indivíduo e atuando como uma ponte entre as instituições.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo mostraram que a formação inicial dos professores de Educação Física, embora marcada por avanços em termos de políticas públicas e democratização, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à preparação para a atuação inclusiva, especialmente no atendimento a alunos com deficiência. A investigação revelou que a todos os docentes entrevistados não se sentem devidamente capacitados para ministrar aulas inclusivas, sendo recorrente a percepção de que os cursos de formação oferecem conteúdos superficiais ou restritos aos esportes adaptados ou até mesmo focado apenas na teoria, em detrimento de uma abordagem pedagógica mais ampla e inclusiva.

A investigação, desenvolvida na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner, revelou que a formação de professores não ocorre de maneira isolada, mas surge da interação de diversos sistemas conectados. Esses sistemas incluem o microsistema, representado pelas experiências práticas diretas de formação, como o "sala de aula/quadra" do cotidiano educacional. Em seguida, o mesossistema abrange as conexões entre universidade, escola e comunidade, facilitando articulações colaborativas e propostas de cursos de formação.

Além disso, o exossistema envolve políticas públicas que impactam indiretamente o processo formativo, enquanto o macrosistema engloba valores culturais mais amplos da sociedade. Tudo isso é influenciado pelo cronossistema, que

considera o tempo como um elemento dinâmico: desde a criação e publicação de leis e políticas, o estabelecimento de cursos de formação até a implementação efetiva dessas ações, afetando escola, sociedade, professores, alunos e famílias. Essa visão esclareceu que falhas na formação inicial dos docentes, combinadas com a fragilidade das políticas institucionais de suporte, restringem a habilidade dos professores para implementar práticas pedagógicas realmente inclusivas.

Apesar dos desafios encontrados para a implementação plena da inclusão, os microssistemas representados pelo âmbito familiar, ensino regular e APAE se mostraram muito importantes para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência. Bronfenbrenner (1996), destaca que a interação entre família, a escola e a comunidade proporcionam um ambiente de desenvolvimento rico em estímulos e oportunidades.

Por fim, o presente estudo reforça a importância de que a inclusão seja compreendida como um processo coletivo e sistêmico, e não como uma responsabilidade isolada do professor de Educação Física. A efetivação de uma escola inclusiva exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, apoio das políticas públicas, formação continuada de qualidade e, acima de tudo, uma mudança cultural que valorize a diversidade como princípio pedagógico fundamental.

REFERÊNCIAS

- APAE BRASIL. **Quem somos.** Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/conteudo/quemsomos>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DE DESENVOLVIMENTO. **Deficiência intelectual: definição, classificação e sistemas de apoio.** Washington, DC: AAIDD, 2010.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO – AAIDD. **Manual diagnóstico: definição, classificação e sistemas de apoio.** 11. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
- BECKHAUSER, A.; SILVA, W. Inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular no município de Jaru e a atuação da APAE no processo de intermediação: o direito à inclusão e acessibilidade das pessoas especiais. **Revista Fundamentos & Tendências**, v. 2, n. 1, p. 15-30, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- BRAZ, U. L. T. **Da formação à atuação profissional: a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista na educação física escolar.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, [ano não informado].
- BRITO, F. M. de O. de. **A Educação Física e o aluno com deficiência: da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2025.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original de 1979).
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Trad. Maria da Graça Bittencourt. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Reedição: São Paulo: Nbs Consultoria, 2017).
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. **The ecology of developmental processes.** In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Ed.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development.* New York: John Wiley & Sons, 2006. v. 1, p. 993-1027. (Original de 1998).
- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei n. 13.146/2015.** 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico.** Brasília: INEP,

2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/....> Acesso em: 26 jul. 2025.

CASTRO DOS REIS, D.; PONTES, R. L. B. A.; RODRIGUES, S. M. S.; DANTAS, M. A. **A vivência na inclusão escolar na perspectiva da abordagem bioecológica de Bronfenbrenner**. *Apaec Ciência*, v. 15, n. 1, p. 104–116, 2021. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/233>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FREIRE, D. G.; PRADO JUNIOR, M. V. do; VENDITTI JUNIOR, R. **Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: reflexões e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 305 p.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Brasília: UNESCO, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

MINUZZI, R. B. A contribuição da Educação Física Adaptada para pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla: a percepção dos gestores de Apaes. **Perspectivas em Diálogo**, v. 10, n. 22, p. 182-202, jan./mar. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; DOURADO, L. F. Formação de professores: políticas e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 109-128, jan./abr. 2011.

SALABERRY, Neusa T. Machado. **A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre. 2007.** 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, M. O. dos; CARVALHO, C. L. de; ARAÚJO, P. F. de; SALERNO, M. B. **Educação Física escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico.** *Motrivivência*, v. 32, n. 62, p. 1-21, abr./jun. 2020.

SILVA, M. A. S.; SANTOS, M. A. Deficiência intelectual: uma análise crítica da definição e suas implicações para a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, p. 123-138, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>. Acesso em: 26 jul. 2025.