

Inclusão e diversidade na educação física: uma espiada na história da educação brasileira

Carolina Paioli Tavaresⁱ

Resumo

A inclusão escolar no Brasil é considerada um fenômeno recente. O tema ainda gera muitos debates, e também desafios, sobre a perspectiva de um ambiente educacional inclusivo que seja ideal tanto para gestores e professores como para as famílias e alunos em geral. Esse artigo objetiva apresentar um breve histórico do processo de inclusão escolar nas aulas de educação física através de uma revisão da bibliografia. Para isso, trazemos à luz estudos sobre inclusão ao longo dos últimos 30 anos, em especial, aqueles que incluem o debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/1996). Concluímos que os avanços legais sobre a inclusão e suas adequações no Brasil ainda necessitam de ajustes para que a diversidade humana presente nos espaços escolares e sociais usufrua dos seus direitos e seja efetivamente incluída.

Palavras-chave: educação física; inclusão; escola; legislação; deficiência

*Inclusion and diversity in physical education:
a peek into the history of Brazilian education*

Abstract

School inclusion in Brazil is considered a recent phenomenon. The topic still generates many debates, and challenges, regarding the perspective of an inclusive educational environment that is ideal both for managers and teachers and for families and students in general. This article aims to present a brief history of the process of school inclusion in physical education classes through a review of the literature. To this end, we bring to light studies on inclusion over the last 30 years, particularly those that include the debate on the 1996 National Education Guidelines and Bases Law (LDB 9394/1996). We conclude that legal advances on inclusion and its adjustments in Brazil still need adjustments so that the human diversity present in school and social spaces enjoys their rights and is effectively included.

Keywords: physical education; inclusion; school; legislation; deficiency

*Inclusión y diversidad en la educación física: una mirada a la historia de la educación
brasileña*

Resumen

La inclusión escolar en Brasil se considera un fenómeno reciente. El tema aún genera muchos debates, y también desafíos, respecto de la perspectiva de un ambiente educativo inclusivo y ideal tanto para directivos y docentes como para familias y estudiantes en general. Este artículo tiene como objetivo presentar una breve historia del proceso de inclusión escolar en

ⁱ Doutora em Ciências da Motricidade pela UNESP/Rio Claro. Professora Associada do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: cpaioli@uepg.br – ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6244-5852>.

las clases de educación física a través de una revisión de la literatura. Para ello, sacamos a la luz estudios sobre inclusión de los últimos 30 años, en particular, aquellos que incluyen el debate de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional de 1996 (LDB 9394/1996). Concluimos que los avances legales sobre inclusión y sus ajustes en Brasil aún necesitan ajustes para que la diversidad humana presente en los espacios escolares y sociales goce de sus derechos y sea efectivamente incluida.

Palabras clave: educación física; inclusión; escuela; legislación; deficiencia

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, com o advento da inclusão nas escolas e programas sociais de acessibilidade na comunidade, crianças, adolescentes e adultos com deficiência tem tido oportunidades ampliadas e diferenciadas, daquelas encontradas em ambientes segregados, para fazer algum tipo de atividade física. Além dos benefícios do aspecto social em virtude da participação em programas diversificados, o planejamento das atividades direcionadas a esses indivíduos deve estar alinhado às demandas realistas dos diferentes tipos de deficiências e transtornos existentes.

Porém, a história nos mostra que nem sempre foi assim. O acesso de pessoas com deficiência em aulas de educação física nas escolas e programas esportivos e sociais no Brasil revela um quadro onde muitos ainda são excluídos ou negligenciados. Embora os inúmeros benefícios obtidos pela prática da atividade física por esses indivíduos estejam robustamente apresentados na literatura científica (Dias; Tavares, 2011; Panhan, 2011; Mauerberg-deCastro *et al.*, 2013), o efetivo acesso a esses espaços ainda é uma lacuna que precisa ser debatida em nosso país.

Historicamente a educação física, assim como outras áreas da saúde, foram fortemente influenciadas pelo modelo médico. O modelo médico, frequentemente chamado de abordagem categórica, “classificou” os seres humanos em categorias em virtude de patologias consideradas comuns, sejam elas doenças ou deficiências. Ao longo do tempo, as ações de vários profissionais da saúde acabaram incorporando valores socioculturais que reforçaram os estereótipos desses indivíduos.

Assim, os tratamentos médicos destinados a essa população tornaram-se rigorosamente associados com as práticas de segregação e de aprisionamento. Posteriormente, o modelo médico foi embutido tanto nas ações pedagógicas como na educação especial e se tornou o grande vilão da exclusão escolar desses indivíduos (Mauerberg-deCastro, 2011).

No que diz respeito à inclusão, foi somente a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (LDB 9.394/1996), que as escolas públicas brasileiras foram desautorizadas a negar a matrícula de crianças com deficiência nas suas unidades, fossem elas municipais, estaduais ou federais (Brasil, 1996).

Dessa forma, a nova LDB visava garantir o cumprimento do amplo acesso à escola pública e gratuita sem que houvesse qualquer distinção ou discriminação quanto à condição intelectual, física ou sensorial desses indivíduos, conforme orientação da Declaração Mundial dos Direitos Humanos de 1948.

Embora a LDB de 1996 seja um marco legal importante, a evolução legislativa da inclusão no Brasil só foi possível em virtude do compromisso e participação brasileira na elaboração e publicação de dois importantes documentos educacionais internacionais: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994 (Unesco, 1998a; Unesco, 1998b).

Ambas as declarações, assinadas pelos membros dos países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceram objetivos, metas e prazos para que as políticas educacionais se adequassem a um ambiente escolar mais diversificado e menos discriminatório e excludente, contribuindo efetivamente para uma sociedade mais inclusiva, justa e tolerante.

A partir desse momento, o ambiente educacional brasileiro, que historicamente foi moldado e construído com o objetivo de atender os socialmente privilegiados, teve que ser reorganizado na sua estrutura física, administrativa e docente com o objetivo de atender também a demanda dos excluídos ou “incapacitados” (Mendes; Silva, 2014). Embora essas demandas sejam atendidas atualmente, muitos educadores ainda se questionam sobre a qualidade das aulas que os alunos com deficiência recebem no ambiente escolar regular.

Outro desafio diz respeito aos currículos implementados nas escolas após as mudanças legislativas. O primeiro documento com diretrizes e referências para a elaboração de currículos escolares no Brasil, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi publicado em 1997 (Brasil, 1997). Embora não sejam obrigatórios e tenham sido gradualmente substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os PCN ainda são considerados importantes por oferecerem uma orientação flexível e abrangente para a qualidade da educação, o desenvolvimento da cidadania e o respeito à diversidade.

Diante do exposto, surgem os questionamentos: a partir da mudança na legislação brasileira, como a educação física, enquanto disciplina da educação básica, contribuiu para que as aulas se tornassem menos excludentes a partir da diversidade presente no ambiente escolar atual? E como a área acadêmica tem contribuído para o debate sobre a efetiva inclusão e participação social desses indivíduos?

A partir dessas questões, esse estudo objetiva apresentar, através de uma revisão bibliográfica, os principais marcos legais acerca da inclusão na legislação brasileira, os benefícios da inclusão nas aulas de educação física nas escolas e os desafios da formação e capacitação docente dos professores de educação física.

2 MÉTODO

A pesquisa bibliográfica se configura como uma abordagem exploratória fundamental que proporciona ao pesquisador uma sólida base teórica que contribui para a reflexão e análise crítica do tema em estudo (Gil, 1991). Assim, o presente estudo adotou uma metodologia qualitativa descritiva com o propósito de alcançar uma compreensão aprofundada dos fenômenos relacionados ao histórico da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física no ensino regular no Brasil.

Os objetivos desse estudo foram construídos a partir de uma pesquisa exploratória, onde a abordagem é realizada de forma indireta para que sejam feitas as observações de como os autores trabalham com o tema inclusão e educação física.

O levantamento bibliográfico e a seleção dos artigos incluídos nesse trabalho foram realizados nas bases de dados Lilacs, Scielo e Portal Regional da BVS inseridos no Portal Periódico da Capes, atendendo um intervalo máximo de 22 anos de publicação (isto é, entre 2002 e 2024). Tais bases foram escolhidas por serem filiadas à área 21, formada por Programas de Pós-graduação que envolvem quatro áreas de atuação acadêmica e profissional, dentre elas, a educação física.

Os conectores utilizados nas buscas foram formulados da seguinte forma: Em português: “educação física *and* inclusão *and* deficiência”; “legislação *and* inclusão *and* Brasil”; “leis *and* inclusão” *and* Brasil. Em inglês: “*physical education and inclusion and disability*”; “*legislation and inclusion and Brazil*”; “*laws and inclusion and Brazil*”.

Para uma melhor exemplificação, apresentamos no Quadro 1 a quantidade de estudos encontrados e selecionados nas bases de dados pesquisadas para a elaboração desse estudo, conforme os critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 1 - Resultados obtidos referente às buscas realizadas nas bases de dados

Palavras-chave	Portal Periódico Capes (Lilacs, Scielo e Portal Regional da BVS)		
	Artigos encontrados	Artigos revisados	Artigos selecionados
Educação Física and Inclusão and Deficiência	154 estudos	53 estudos	5 estudos
Legislação and Inclusão and Brasil	120 estudos	10 estudos	6 estudos
Leis and Inclusão and Brasil	75 estudos	22 estudos	4 estudos

Fonte: A Autora (2025).

Foram incluídos todos os estudos que atendessem aos seguintes critérios: 1) abordar o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar em escolas públicas regulares brasileiras; 2) referir-se a apenas professores de educação física escolar que estejam atuando com alunos com deficiência na educação básica; 3) estudos revisados por pares.

Foram excluídos os estudos que se enquadrassem nos seguintes critérios: 1) expor demais temas que não abordem a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, tais como, assuntos relacionados à saúde, habilidades motoras, validação, doenças, treinamentos, nutrição etc.; 2) discorrer sobre inclusão em demais áreas, disciplinas e profissionais da saúde (exceto a educação física); 3) estudos de caso.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Da exclusão à inclusão: um breve histórico

A história da pessoa com deficiência é composta por uma trajetória que envolve muita luta e discriminação que deve ser narrada de acordo com o espaço, tempo e a cultura a qual o indivíduo estava inserido. Com isso, vale ressaltar que o processo histórico não é apenas um compilado de informações sobre a vida destas pessoas,

conhecê-las é fundamental para auxiliar na compreensão geral dos valores da sociedade (França, 2014).

Em tempos remotos, a sociedade se comportava de forma intolerante em relação às pessoas que não fossem enquadradas no padrão de “normalidade”. Esse padrão estava baseado na ideia do corpo “produtivo, forte e perfeito”, primordial para o estilo de vida da época. A maioria dos povos eram nômades, dependentes de atividades e habilidades corporais para caçar, fugir, se defender e trabalhar. Sendo assim, uma pessoa com deficiência poderia ser sinônimo de risco para o grupo (Cidade; Freitas, 2009).

Aranha (2005) relata o quanto a pessoa com deficiência era julgada a partir daquilo que conseguia ou não fazer/produzir. O autor explica que na antiguidade, a organização econômica era movimentada pelos trabalhos na agricultura, artesanato e pecuária. A organização sociopolítica da época se consolidava no abuso do poder sob as minorias, ou seja, o valor do homem era proporcional à sua capacidade de produção bem como sua disposição de servir a nobreza

Os primórdios da civilização humana revelam que os indivíduos com deficiência eram tratados como seres inválidos, incapazes e até mesmo defeituosos. Nessas sociedades mais antigas, esses indivíduos eram mortos, excluídos e até mesmo banidos, uma vez que a deficiência era muitas vezes interpretada como um “castigo de Deus” (Mauerberg-deCastro, 2005).

Na Idade Média (i.e., período histórico iniciado no ano de 476 no século V e finalizado em 1453 no século XV), “com o poder crescente da Igreja Católica, as deficiências passaram a ser espiritualizadas[...]. Noções relacionadas a impureza, pecado, ação demoníaca ou rejeição divina ganharam importância como fatores explicativos” (França, 2014, p. 108). Porém, o sentimento de culpa e a postura de aceitação condicionada não evitaram as atrocidades da inquisição marcada pela validação de extermínio das diferenças (Lobo, 2008).

A partir do século XVII, em virtude da crença de que todos os homens são criaturas de Deus e têm direito à vida, “a situação de extermínio da pessoa com deficiência começou a ser questionada [...]” (Fernandes, 2011, p. 40). Dessa forma, a Igreja Católica passou a abrigar as pessoas com deficiência que historicamente foram abandonadas, “passando da superstição e hostilidade para a compaixão e pena” (Cidade; Freitas, 2009, p. 27).

Além da Igreja, as famílias também passaram a se responsabilizar pela tutela dessas pessoas. Porém, não há evidências se de fato eram proporcionados a esses indivíduos os cuidados adequados de proteção, tratamento e acolhimento (Aranha, 1995).

Os abrigos e asilos criados pela Igreja marcaram o início do período da segregação e da institucionalização, cujo objetivo era “enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, como os leprosos, paralíticos, os doentes venéreos, os doentes mentais e toda sorte de desajustados” (Fernandes, 2011, p. 41). Dessa forma, esses indivíduos continuavam sendo excluídos da convivência social, só que sob nova “roupagem” (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

Esta abordagem institucionalista, fortemente baseada em perspectivas médicas, moldou a forma como a sociedade via e lidava com indivíduos com condições específicas, impactando diretamente a inclusão e efetiva participação na sociedade (Mauerberg-deCastro, 2011). Seguindo o modelo médico ou clínico-terapêutico, o atendimento à pessoa com deficiência era voltado ao “tratamento” da deficiência com o objetivo de torná-la o mais próximo da “normalidade” estabelecida socialmente (Botega; Moretti; Silveira, 2019; Fernandes, 2011).

Com uma nova concepção sobre o saber científico proveniente do século XVIII, a “biologia e a medicina passaram a ser as responsáveis pela explicação do funcionamento do corpo e do tratamento de suas imperfeições” (França, 2014, p. 110). Nesse sentido, a medicina passou a questionar “os fenômenos que eram, até então, impostos como verdades inquestionáveis pela Igreja. De tal modo, fortaleceram-se as teses que explicam a origem das deficiências em causas naturais e não mais por fatores espirituais” (Fernandes, 2011, p. 42).

Assim, esse novo entendimento sobre as deficiências, indiretamente, contribuiu para um contexto mais favorável às primeiras iniciativas inclusivas. A normalização e os princípios da institucionalização perderam o foco com o surgimento do “Paradigma de Serviços” e do conceito de “integração” (Aranha, 2005).

A integração se referia à necessidade de modificar as pessoas com necessidades educacionais especiais de forma que esta pudesse vir a se assemelhar o máximo possível aos demais cidadãos para então poder ser inserida e integrada ao convívio em sociedade (Aranha, 2005, p. 18).

Este novo conceito trazia a intenção de proporcionar as mesmas oportunidades para pessoas com deficiência, porém ainda não mobilizava a sociedade para uma mudança ou reorganização para o atendimento das necessidades dessas pessoas, ou seja, continuavam buscando um padrão de normalidade (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). Embora houvesse um avanço visível sobre esses indivíduos, a pessoa com deficiência deveria se superar e provar sua capacidade de participar efetivamente da vida comunitária.

Com o passar dos anos e com o entendimento da ciência e da sociedade sobre as doenças e deficiências, surgiram várias terminologias para se tratar de forma “respeitosa e politicamente correta” uma pessoa com deficiência, entre elas: deficiente, excepcionais, pessoa deficiente, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, portadores de necessidades especiais, pessoas especiais e, por fim, pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

De acordo com Hardman, Drew e Egan (1998) a educação especial tem várias raízes históricas, cada uma relacionada a um tipo de deficiência. Nos Estados Unidos e na Europa, por exemplo, as iniciativas começaram no início do século XX onde os primeiros grupos a receberem educação, mesmo que num formato segregado, foram os surdos, os cegos e as crianças com diagnósticos de aprendizagem lenta.

De 1920 a 1960, o atendimento em hospitais para distúrbios mentais ainda era uma prática comum e a oferta de vagas em escolas era esporádica. As classes especiais para crianças com deficiência física só surgiram nos Estados Unidos em 1960, pois os fundos federais começaram a ser destinados a estudos mais específicos para o desenvolvimento dos programas educacionais nas escolas e nas classes especiais. Com isso, houve o surgimento das leis educacionais que influenciaram profundamente o modelo de funcionamento das escolas regulares e o modelo de segregação do ensino especial ao redor do mundo (Hardman; Drew; Egan, 1998).

A inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil é um fenômeno considerado relativamente novo. Segundo Silva (2010), assim como na Europa e nos Estados Unidos, o início da inclusão no país foi marcado pela segregação e as primeiras escolas inclusivas foram construídas em espaços adjacentes de instituições e hospitais psiquiátricos.

Durante o período da República, entre 1850 e 1920, por conta da herança do modelo higienista nas escolas, os professores ainda tinham a influência médica presente nos métodos e conteúdos trabalhados. A junção desse procedimento com

as políticas ditadoras dos governos militares bloqueou qualquer oportunidade de avanço na mudança dos paradigmas do modelo médico, fazendo com que houvesse a vinculação desse modelo com os procedimentos de controle do governo sobre a população (Castellani Filho, 2016).

Assim, foi somente na década de 1930 que se iniciou efetivamente a introdução na educação escolar das pessoas com necessidades especiais. De acordo com Fonseca (2008), em 1942 já havia no país 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a alunos com deficiência intelectual e 14 que atendiam alunos com outras deficiências. O Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, por exemplo, editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, primeira do gênero no Brasil.

Segundo Tavares (2005), em 1954 surge a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais) com o objetivo de oferecer atendimento educacional, preferencialmente, para crianças com deficiências físicas e intelectuais. Embora a iniciativa educacional fosse interessante, o modelo de escola segregada contribuía para uma perpetuação da desobrigação do Estado em atender a demanda da educação especial.

Em virtude disso, instituições como a APAE acabaram predominando a educação especial no Brasil, principalmente, por conta do despreparo da escola pública em atender as necessidades individuais desses alunos. Com apoio governamental e, sobretudo, da sociedade na época, as instituições consideradas “filantrópicas” passaram a difundir metodologias e materiais educacionais específicos. Ficou evidente que as deficiências auditiva, física, visual, cognitiva e múltipla ficavam atreladas aos limites segregativos e excludentes que durou algumas décadas.

A partir dos anos 1990, os aspectos relacionados à inclusão foram organizados de dentro da escola para fora, buscando o desenvolvimento de uma escola mais democrática. Assim, o início do movimento de inclusão escolar previa a revisão e a reformulação do sistema educacional de uma maneira geral, inclusive no que diz respeito às modificações necessárias na estrutura física dos prédios escolares, por exemplo (Silva, 2010).

Ao longo das últimas três décadas, podemos observar uma significativa mudança em vários aspectos das condições gerais de vida, bem como das políticas sociais, educacionais e econômicas direcionadas às pessoas com deficiência. Porém, juntamente com os avanços, ainda é possível encontrar fenômenos culturais como

ignorância, abandono, superstições, marginalização e exclusão, retardando ou impedindo seu pleno desenvolvimento e exercício de cidadania (Mazzota, 2006).

Assim, podemos afirmar que os investimentos na organização de serviços e programas de atenção às necessidades individuais específicas desta coletividade ainda são considerados insuficientes e inadequados. Enquanto algumas áreas, como a saúde e a educação avançaram na efetivação dos direitos, outras, como o acesso à capacitação profissional e ao mercado de trabalho, ainda são escassas.

3.2 A inclusão sob a perspectiva da legislação brasileira

Por muito tempo, o acesso à educação foi um dos direitos negados às pessoas com deficiência. O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008) relata que antigamente apenas pequenos grupos tinham acesso à escola, sendo assim era clara a “distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas [...]” (Brasil, 2010, p. 10).

Evidentemente que a pessoa com deficiência não se enquadrava nos quesitos escolares pré-determinados (Brasil, 2010). Além disso, a “educação escolar não era considerada como necessária ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas” (Glat; Fernandes, 2005, p. 2).

Diversos acontecimentos históricos, políticos e legais contribuíram com a evolução do atendimento educacional para pessoas com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) deu início à defesa de que todas as pessoas são iguais perante a lei e devem ter seus direitos garantidos. Este movimento, pós-Segunda Guerra Mundial, trouxe benefícios a grupos minoritários, incluindo as pessoas com deficiência. Como consequência, atos sociais e políticos foram fomentados em defesa dos direitos destes cidadãos e, entre eles, o direito à educação (Carvalho; Araújo, 2018).

A Educação Inclusiva é uma orientação dominante na maioria dos países que subscreveram a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994. Ao definir a Educação Inclusiva como “para todos e para cada um”, procurou-se desenvolver e construir modelos educativos que rejeitem a exclusão e promovam uma aprendizagem livre de barreiras (Fonseca, 2008).

A Declaração de Salamanca, documento que foi elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, assegurou importantes direitos educacionais aos indivíduos com deficiência. Entre eles, destacamos um dos mais importantes: “toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, independente das suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem, que são únicas. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular a qual deve ser capaz de satisfazer a tais necessidades” (Brasil, 1994, p. 1).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9.394/96) fundamentam seus princípios na filosofia de que todos devem ter iguais oportunidades para aprender e desenvolver suas capacidades, habilidades e potencialidades para alcançar a independência social e econômica, bem como se inserir integralmente na vida em sociedade (Santana, 2010).

A LDBEN, por exemplo, destina o capítulo V especificamente para a educação especial e determina que haja garantias de matrículas para atender as peculiaridades dessa clientela desde a educação infantil. Esse capítulo da lei refere-se à obrigação do Estado em fomentar ações que possibilitem tal educação dentro da rede regular de ensino, possibilitando serviços de apoio especializado e promovendo a capacitação e especialização de professores (Brasil, 1996).

Do ponto de vista educacional, a inclusão é uma inovação cujo sentido muitas vezes acaba sendo distorcido, o que acaba tornando o movimento polemizado por diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos no ensino regular com dificuldades de toda ordem, permanentes ou temporárias, mais graves ou menos graves, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação (Brasil, 1996).

Embora a legislação tenha avançado, foi somente a partir de leis específicas e regulamentadas que a inclusão educacional passou ser efetivamente obrigatória. Antes da determinação legal, cenas de descaso, marginalização e discriminação de crianças com necessidades educacionais especiais eram comuns nas escolas públicas.

Estas atitudes contribuíram durante muito tempo para o baixo rendimento e baixa autoestima de alunos que de alguma forma sofriam esse tipo de preconceito. Apesar das leis garantirem o direito integral à educação, a história da Educação

Inclusiva no Brasil, em especial nas aulas de educação física, esteve sempre marcada pela exclusão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que regulamenta as disciplinas escolares, defendem a inclusão de todos os alunos nas aulas de educação física, orientando a prática para que estes participem ativamente, independentemente de suas habilidades (Brasil, 2017).

Os PCN buscam reverter a lógica histórica de exclusão, que priorizava o esporte de alto rendimento na escola, e promovem o acesso a uma variedade de práticas corporais como jogos, dança e ginástica, considerando a diversidade de cada estudante, “principalmente no que se refere aos alunos que apresentam necessidades especiais, permanentes ou não” (Ferreira, 2010, p. 17).

Porém, os desafios do currículo na educação física escolar vão além das atualizações legais e dos conteúdos propostos nas diretrizes curriculares. Embora a educação física, enquanto prática pedagógica, tenha um enorme potencial para trazer à luz do debate a valorização das diferenças e respeito pelas características e potencialidades individuais, os conteúdos que privilegiam alunos mais habilidosos e participativos ainda são predominantes nas escolas brasileiras (Carvalho; Araújo, 2015).

De qualquer forma, as discussões do universo da Educação Inclusiva acabam impulsionando a mudança de postura, metodologias e técnicas de ensino da educação física escolar. Nesse contexto, a educação física se vê na obrigação de sair da zona de conforto. E, conseqüentemente, justifica-se a necessidade de mais estudos sobre inclusão e educação física que debatam, desenvolvam e implementem métodos pedagógicos que favoreçam os professores e profissionais para que estes sejam adequadamente preparados e possam atender de forma íntegra todos os estudantes (Pires, 2020, p. 31).

Nesse sentido, a formação inicial dos professores para atender a demanda educacional diversificada entra no centro do debate. Para contemplar uma necessidade formativa mais inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura plena.

Essa Resolução estabeleceu princípios, fundamentos e procedimentos para a organização dos cursos com o objetivo de preparar os futuros professores para a atuação profissional incluindo competência, coerência entre formação e prática,

acolhimento da diversidade e uso de tecnologias (Brasil, 2002). O Art. 2 estabelece que:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (Brasil, 2002, p. 1).

Mais recentemente, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (13.146/2015) foi publicada para assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência, reforçando aspectos da inclusão social e cidadania plena.

Esta lei, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ajudou a reforçar ainda mais o direito a questões básicas, tais como, a não discriminação, o direito à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à moradia, à educação, ao trabalho, assistência social, previdência social, cultura, esporte e lazer, entre outras questões que dizem respeito à dignidade e espaço como cidadão na sociedade (Brasil, 2015).

No capítulo IV, em especial, a LBI assegura uma Educação Inclusiva em todos os níveis de aprendizagem e em qualquer idade da pessoa com deficiência, sempre buscando alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Além disso, a lei também trata de questões que dizem respeito à atuação do corpo docente como um todo, assegurando que “é de responsabilidade do poder público e do sistema educacional o aprimoramento desse sistema e dos serviços ofertados por ele, visando garantir condições de acesso à todos, eliminando as barreiras e promovendo a inclusão plena” (Brasil, 2015, p. 9).

Como forma de exemplificar a trajetória legal brasileira sobre a inclusão, apresentamos no Quadro 2 os principais marcos legais referentes à educação inclusiva no Brasil.

Quadro 2 - Marcos legais referentes à legislação brasileira sobre inclusão

(continua)

Lei nº 4.024/1961 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, como era denominado à época.
Lei nº 5.692/1971 (altera a LDBEN de 1961)	Define “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais ¹ , os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.
Lei nº 7.853/1989 Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas no sistema educacional e a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.
Lei nº 8.069/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
Lei nº 9.394/1996 Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.
Decreto nº 3.298/1999 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. O texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal à todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular. O Decreto reforça a ideia de integração.
Decreto nº 3.956/2001 (resultante da Convenção da Guatemala de 1999)	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo a discriminação com base na deficiência e toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Quadro 2 - Marcos legais referentes à legislação brasileira sobre inclusão

(continua)

Lei nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação (PNE)	Estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
Resolução CNE/CP nº 1/2002 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei nº 10.436/2002 (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS)	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, garante formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Portaria nº 2.678/2002 (Dispõe sobre a Grafia Braille)	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Decreto nº 5.296/2004 (Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade)	Regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
Decreto nº 5.626/2005 (Inclusão da LIBRAS como disciplina curricular dos cursos de licenciatura)	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos. Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – 2007	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) – 2008	Aponta o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos.

Quadro 2 - Marcos legais referentes à legislação brasileira sobre inclusão

(conclusão)

Decreto nº 6.571/2008 Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Tem como finalidade ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
Resolução nº 4 de 02/10/2009 (Atualiza as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado – AEE)	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Lei nº 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)	LBI - institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Garante o direito a uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida. Prevê o aprimoramento dos sistemas educacionais de forma que possa garantir condições de acesso, participação e permanência dos alunos, eliminando barreiras e promovendo a inclusão.
Decreto nº 10.502/2020 Política Nacional de Educação Especial (PNEE)	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Fonte: Quadro adaptado de Dias (2025).

Mantoan (2003) enfatiza que assegurar oportunidades iguais, no entanto, não significa garantir tratamento idêntico a todos, mas sim oferecer a cada indivíduo meios para que ele desenvolva, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades. Assim, para que o princípio da igualdade de oportunidades torne-se um fato, é indispensável que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas. O verdadeiro significado da igualdade de oportunidades repousa mais na diversificação que na semelhança de programas escolares. E esse é o grande desafio do professor.

3.3 Educação física e inclusão: os desafios da diversidade na escola

As discussões e ações referentes à Educação Inclusiva necessitam estar presentes em todas as áreas do conhecimento. Com isso, considera-se de suma importância discutir sobre a exclusão e inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de educação física, visto que esta é uma disciplina do componente curricular obrigatório da educação básica e necessita se organizar frente aos movimentos educacionais atuais.

A educação física escolar, de acordo com Pires (2020, p. 21) “está presente nas legislações brasileiras apresentando diferentes enfoques e concepções a partir do momento histórico e sociopolítico em que foram promulgadas”, tendo seu percurso marcado por práticas tanto excludentes quanto inclusivas.

Historicamente, a área da educação física foi marcada por uma cultura esportiva/tecnicista a qual contemplava corpos fortes, saudáveis e considerados “perfeitos”. Além disso, utilizava como base metodológica os princípios médico-biológico-higienista, ginásticos e militares. Sob o olhar contemporâneo, sua prática se caracterizava essencialmente como excludente, uma vez que a intenção era a seletividade dos mais habilidosos (Carvalho, 2018).

A partir desta concepção, evidencia-se a preferência por um padrão corporal pré-estabelecido “não abrindo espaço para a diversidade, estabelecendo meios de categorizar os indivíduos e deixando à margem os que não apresentassem as características desejáveis.” (Pires, 2020, p. 20). É importante salientar também que as questões sociais e econômicas contribuíram para o não acesso da prática da educação física na escola. Sabe-se que por muito tempo apenas pessoas de classes favorecidas frequentavam este espaço e usufruíam deste conhecimento de forma sistematizada.

Dessa forma, podemos afirmar que a educação física por muito tempo privilegiou pequenos grupos que se encontravam em situações físicas e sociais favoráveis às exigências de cada contexto histórico. Com isso, acabava “por excluir os que apresentavam qualquer diferença em sua constituição enquanto indivíduo.” (Pires, 2020, p. 21).

Assim, o desenvolvimento, o fortalecimento físico e moral dos indivíduos “era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela educação física no sistema educacional e um dos aspectos que a identificava[...], desconsiderando as diferenças e necessidades de cada um” (Chicon, 2013, p. 69). É dentro deste sistema seletivo, reprodutivo e competitivo que a educação física se consolida na escola.

Por isso, a educação física enquanto parte integrante e inalienável do currículo da educação básica ainda tem se mantido à margem do movimento inclusivo. Porém, a tendência do novo milênio parece ser a de derrubar barreiras e sobrepor preconceitos ou desinformações.

Se por um lado as tendências atuais indicam uma menor dificuldade na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, a realidade nos mostra, por enquanto, que o professor ainda se encontra pouco preparado para atender

adequadamente os desafios que a inclusão exige (Mittler, 2003). Uma espiada na história da educação física nos ajuda a entender o porquê dessa dificuldade com a inclusão.

Segundo Mauerberg-deCastro (2005; 2011), a área acadêmica da educação física foi profundamente influenciada pelo modelo médico. Os médicos foram os pioneiros a ensinar e a desenvolver estudos tanto nas escolas quanto nas universidades, assim como elaborar e orientar os primeiros programas de exercícios físicos. Eles também escreveram os primeiros livros-textos em educação física, em especial, aqueles que continham definições das condições de inadaptação, de etiologia e de sintomas de pessoas com deficiência.

Os primeiros cursos superiores de educação física no Brasil surgiram em torno da década de 1930, os quais habilitavam profissionais para atuarem, principalmente, no ambiente escolar. Naquela época, o objetivo dos cursos era formar instrutores de ginástica e professores baseados no ideário da instituição militar. Essas prerrogativas formativas se mantiveram intactas durante algumas décadas da formação acadêmica (Collet *et al.*, 2009).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (LDBEN 4.024/1961), um grande impulso foi dado aos cursos de formação inicial em educação física. Além da obrigatoriedade da educação física nos cursos primário e médio nas escolas, a nova LDBEN orientou e ressignificou a inclusão das disciplinas de formação pedagógica, priorizando a formação do futuro educador (Hunger *et al.*, 2006).

Porém, no período da ditadura brasileira, entre os anos de 1964 e 1985, a educação foi fortemente influenciada pelas regras militares e as aulas de educação física passaram novamente a privilegiar e favorecer os mais habilidosos. Com isso, a obediência e o nacionalismo foram associados à saúde e vitalidade corporal tornando a educação física uma ferramenta disciplinar na escola para favorecer a subordinação (Mauerberg-deCastro, 2011).

Durante o período ditatorial brasileiro, os cursos de formação de futuros professores foram dominados pela influência “tecnicista, mecanicista e higienista”, onde habilidades e potencialidades motoras sobrepunham a diversidade do movimento. Esse movimento foi tão reforçado na época, que ainda é possível identificar nos dias atuais professores que desenvolvem conteúdos e práticas pedagógicas baseados nesses princípios e que são considerados excludentes.

A reorganização curricular de formação só foi possível após o período de redemocratização do país. A necessidade de novas concepções na área da educação física na escola também modificou a legislação. Com a publicação da Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação em 1987 (03/CFE/87), a consolidação dos cursos de educação física no ambiente acadêmico no Brasil ampliou as possibilidades de formação profissional e viabilizou a abertura de novos cursos. Essa reestruturação contemplou a formação e atuação profissional tanto de licenciados como de bacharéis e uma nova perspectiva formativa pairava no horizonte (Nascimento, 2002).

O ano de 1987 também foi um marco no início da formação profissional em atividade física adaptada no país. A publicação do currículo mínimo de educação física com a Resolução 03/87 especificou, no parágrafo IV do artigo VI, a necessidade da atuação do professor junto ao indivíduo com alguma deficiência. Nesse momento, a terminologia adotada na área foi “educação física especial” (Brasil, 1987).

Embora a formação dos professores de educação física tenha sofrido uma importante guinada no final dos anos 1990, aliada às atualizações de leis e resoluções educacionais que favoreceram a inclusão, os estudos mais recentes ainda revelam diversas dificuldades enfrentadas por esses professores em estabelecer em suas aulas um ambiente efetivamente inclusivo (Castro; Telles, 2020; Greguol; Malagodi; Carraro, 2018).

Os desafios da formação inicial e continuada dos professores de educação física encontram-se em amplo debate na literatura científica atual (Oliveira; Nunes; Van Munster, 2017). Apesar do currículo dos cursos superiores contemplar a presença de disciplinas que capacitem os docentes a trabalharem com a diversidade presente nas escolas, algumas barreiras ainda impedem a plena concretização da inclusão, entre elas, a barreira atitudinal.

Assim, a inclusão depende não apenas do conhecimento e da experiência do professor, mas de atitudes positivas em relação a esses alunos. Atitudes desfavoráveis podem afetar negativamente a aprendizagem de alunos com deficiência e, conseqüentemente, limitar o seu desenvolvimento global (Palla; Mauerberg-deCastro, 2004). Assim como acontece com os ambientes familiares, os ambientes escolares ajudam a transmitir valores e crenças. O simples ato de excluir um aluno com deficiência das aulas pode atribuir o estigma de “diferença” e gerar risco de rejeição e segregação na escola.

Para Pedrinelli (2002), os professores que não promovem a inclusão em suas aulas podem apresentar duas características: ou uma atitude “segregadora”, por entenderem que devido à dificuldade ou diferença de aprendizagem os alunos com deficiências deveriam estar em contextos segregados; ou a crença de que são desprovidos de conhecimentos para atuar com a diferença, não sabendo como e o que fazer durante as aulas.

Seja pela influência de uma formação acadêmica insuficiente sobre o tema, seja pela falta de capacitação e/ou atualização pedagógica, presença de barreiras arquitetônicas ou insegurança, diferentes fatores ainda impactam a participação ou não da criança com deficiência nas aulas de educação física.

Fiorini e Manzini (2016) destacam em seu estudo com professores de educação física de escolas públicas algumas dessas complexidades que dificultam o processo de inclusão. Entre eles, a falta de recursos pedagógicos, espaços inadequados para as aulas, dificuldade dos professores em obter acesso às informações sobre as deficiências dos alunos e a falta de um profissional de apoio para colaborar nas aulas, especialmente no caso de deficiências mais severas.

Ainda, os professores relataram dificuldades em função das famílias desses alunos não apresentarem laudo médico do filho, ou porque não aceitam ou negam a deficiência. Alguns pais proíbem o filho de participar das aulas de educação física ou não estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido pela escola em relação à inclusão. Porém, cobram os direitos assegurados nas leis (Fiorini; Manzini, 2016).

Pires (2020) denuncia uma situação corriqueira na rotina escolar ao expor que, por mais que o aluno com deficiência esteja na escola regular ou em uma classe especial dentro da escola regular, ele não é inserido em todas as atividades escolares. Essa situação acontece especialmente nas aulas de educação física. Também existem as situações em que o aluno com deficiência está na sala de aula regular, mas no horário da educação física é retirado para frequentar o atendimento educacional especializado (AEE), o que não recomendado por nenhuma lei.

A falta de estrutura, de formação e de material somado à falta de atitude dos professores em defender a participação deste aluno em suas aulas “faz com que os alunos com deficiência sejam colocados de lado, não recebendo atendimento adequado e, muitas vezes, não participando sequer das aulas, o que reforça a exclusão” (Ferreira, 2010, p. 16).

Essa situação não beneficia o aluno, ao contrário, prejudica parte essencial do seu desenvolvimento ao não conviver, socializar e usufruir dos conteúdos da disciplina integralmente. Também não favorece o professor, uma vez que este perde a oportunidade de criar vínculos com este aluno, bem como ampliar sua experiência relacionada à docência para alunos com e sem deficiência.

Sendo assim, é necessário refletir sobre a prática pedagógica, mas também verificar quais são as atitudes que estão sendo tomadas frente ao aluno com deficiência e as adaptações das práticas corporais na escola. Além disso, o docente deve levantar questionamentos e discussões para criar possibilidades para a participação deste público nas aulas de educação física.

Tendo em vista que a prática de atividade física é essencial para o desenvolvimento do ser humano e que as aulas de educação física são o principal meio, na fase escolar, para se obter esse desenvolvimento, é essencial que a criança com deficiência esteja incluída nas aulas de educação física desde os primeiros anos escolares. Além disso, um ambiente de diversidade é favorável para que crianças sem deficiência desenvolvam comportamentos de tolerância, respeito e empatia (Tavares, 2023). O Quadro 3 traz um resumo dos principais benefícios da inclusão na educação física escolar para alunos com e sem deficiência.

Quadro 3 - Benefícios da inclusão nas aulas de educação física para alunos com e sem deficiência

Benefícios da inclusão	
Estudantes com deficiência	Estudantes sem deficiência
Aprendem a apreciar a diversidade humana	Aprendem a apreciar a diversidade humana
Adquirem experiências diretas com a variedade das capacidades humanas	Reconhecem que o medo e o preconceito emperram a cooperação e a tolerância social
Demonstram crescente interesse, responsabilidade e cooperação. Dominam o conteúdo acadêmico em contextos mais realistas	Adquirem grande senso de responsabilidade social e assumem atitudes politicamente corretas em diversos níveis, não só em relação à deficiência
Tornam-se mais independentes na vida adulta; entendem e advogam que são diferentes, mas não inferiores	Assumem papéis sociais inspirados nos direitos humanos; reconhecem conspirações preconceituosas no dia-a-dia
Tornam-se ativistas e sabem reivindicar os seus direitos; reconhecem os direitos humanos de outras minorias	Tornam-se mais maduros e mais conscientes. Entram na vida adulta com valores menos volúveis; desenvolvem atitudes e princípios morais coerentes

Fonte: A Autora (2025).

É importante pontuar também que a educação física, enquanto área da saúde, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias e programas que possam melhorar o nível de aptidão física desses indivíduos e, conseqüentemente, seu status de independência e autonomia para a realização das atividades diárias (Campos; Ferreira, 2017).

Assim, a prática da atividade física constitui-se em um instrumento privilegiado de intervenção para pessoas com deficiência. Pesquisas relacionadas a essa população vem crescendo devido ao impacto que a exercício causa na vida desses indivíduos (Marques, 2008). Além de promover benefícios educacionais, recreativos e terapêuticos, participar de atividades sistematizadas de exercícios físicos tem um papel importante na promoção da integração e inclusão social.

Os principais benefícios da prática de atividade física para pessoas com deficiência relatados na literatura incluem os componentes de aptidão física como o aumento da força muscular, da resistência física, da coordenação motora, do equilíbrio, da flexibilidade e da agilidade. Ainda, os exercícios influenciam diretamente na melhora dos parâmetros de saúde como controle da pressão arterial, maior eficácia da circulação sanguínea, aumento da imunidade, auxílio no controle do peso corporal e diminuição do risco de diabetes e obesidade (Brasil, 2021).

Dessa forma, o acesso à prática de exercícios é considerado um fator de proteção contra os processos degenerativos do organismo, atuando como um importante agente promotor de saúde e independência social (Ashman; Suttie, 1996; Barreto *et al.*, 2005). Estudos mostram que a exclusão de atividades físicas desde a infância pode contribuir para comprometer a saúde e a expectativa de vida em pessoas com deficiência (Mauerberg-deCastro, 2013; Brasil, 2021). Por isso, a inclusão dessa população nas aulas de educação física na escola é de suma importância para a criação e manutenção de hábitos saudáveis.

Recentemente, o debate sobre a importância da atividade física para pessoas com deficiência ganhou um espaço importante. O Guia de Atividade Física para a População Brasileira incluiu no seu conteúdo um capítulo sobre o tema. O Guia orienta que as estimulações motoras devem começar em idade precoce e permanecer durante a fase escolar e pós escolar nessa população para se obter os benefícios necessários para a saúde (Brasil, 2021).

Porém, aspectos básicos como acessibilidade e espaços públicos disponíveis ainda são consideradas barreiras para que a prática da atividade física seja efetivamente democratizada. O cenário atual revela que apenas as pessoas com condição socioeconômica favorável para pagar espaços privados como clubes, associações e academias é que usufruem das práticas físicas regulares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão educacional no Brasil ainda é um fenômeno em construção. A partir do breve histórico sobre o tema apresentado nesse trabalho, podemos perceber que a relação entre diferentes fatores como leis, formação acadêmica e conhecimento científico é essencial para o avanço dos debates e ações práticas na área educacional.

Muitas das justificativas apresentadas que impedem o processo de inclusão de avançar mais rapidamente nas escolas estão embutidas no equivocado pensamento de que o convívio com a diversidade humana não contribui para a formação de indivíduo mais tolerante, consciente e crítico.

Ao levar em consideração as diretrizes legais e educacionais vigentes que defendem a inclusão, as políticas de inclusão e a ampliação da prática pedagógica para atender a demanda da diversidade presente na escola, retomamos a questão norteadora desse artigo: como favorecer a participação dos alunos/as com deficiência nas aulas de educação física visando a inclusão?

Crianças que crescem, aprendem e se desenvolvem em ambientes de diversidade, tendem a se tornar indivíduos com mais tolerância, respeito e menos preconceitos quando adultos. Quando o ambiente escolar se apresenta enquanto um espaço democrático, diversificado e inclusivo, as diferenças são aprendidas e vivenciadas como algo positivo.

Na área da educação física escolar a diversidade de práticas corporais presentes no currículo pode facilitar e servir de ferramenta para a inclusão de todos, seja através dos esportes, seja através de outros conteúdos. Nesse sentido, a disciplina de educação física na escola pode contribuir para que o debate sobre o respeito às diferenças, à condição física, à diversidade de corpos, gênero e sexualidade ocorram de forma mais humanizado através de conteúdos que sejam enriquecedores.

Além disso, a inclusão nas aulas de educação física desde a infância contribui para a manutenção da aptidão física e saúde dessa população. Em especial, para aqueles grupos em que a deficiência favorece o aparecimento de outras comorbidades, distúrbios ou doenças, como as deficiências intelectuais e físico-motoras.

Desenvolver rotinas e hábitos saudáveis ao longo da vida depende de oportunidades que são oferecidas precocemente para crianças e adolescentes. O mesmo pode-se afirmar em relação aos comportamentos de tolerância, respeito e empatia. Nesse sentido, o contexto da aula de educação física é altamente favorável para que essas oportunidades de aprendizado sejam efetivadas.

Os desafios da inclusão nas aulas de educação física ainda encontram-se embutidos no aspecto atitudinal daqueles que estão inseridos nesse contexto, ou seja, professores, alunos sem deficiência, famílias e funcionários. A conscientização sobre os benefícios da inclusão deve ser coletiva e envolve todos os atores do contexto escolar.

Sendo assim, valorizar a diversidade e as diferenças na escola é valorizar o que o ser humano tem de melhor: a sua individualidade. E dessa forma, contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e justa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fabio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em: 22 jun. 2024.

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ASHMAN, Adrian; SUTTIE, Janene. The medical health status of older people with mental retardation in Australia. **Journal of Applied Gerontology**, v. 15, n. 1, p. 57-73, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/073346489601500104>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BARRETO, Sandhi Maria; PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; SICHIERI, Rosely; MONTEIRO, Carlos Augusto; FILHO, Malaquias Batista; SCHIMIDT, Maria Inês; LOTUFO, Paulo; ASSIS, Ana Marlúcia; GUIMARÃES, Valéria; RECINE, Elisabetta Gioconda Iole Giovanna; VICTORA, César Gomes; COITINHO, Denise; PASSOS, Valéria Maria de Azeredo. Análise da Estratégia Global para Alimentação,

Atividade Física e Saúde da Organização Mundial da Saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 41-68. 2005. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v14n1/v14n1a05.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2024.

BOTEGA, Anne Gabrielle; MORETTI, Vivian Maggiorini; SILVEIRA, Viviane da Silva. Inclusão escolar – algumas discussões e encaminhamentos sobre o contexto.

Ensaio Pedagógico, v. 3, n. 1, p. 10-17. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/enp.v3i1.123>. Acesso em 22 out. 2025.

BRASIL. **Currículo Mínimo de Educação Física**. Resolução n.º 03 de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Brasília, 1997. 126p. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior, 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira.** Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quer-me-exercitar/documentos/pdf/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

CAMPOS, Maria João; FERREIRA, José. Aferição da aptidão física em jovens com Síndrome de Down. **Debates em ação**, Maceió, v. 9, n. 17, p. 17-28, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2017v9n17p17>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Reflexões sobre a inclusão na Educação Física Escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional.** 2018. 323 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.103925>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CARVALHO, Camila Lopes de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Esporte: um conteúdo excludente ou inclusivo na educação física escolar? **Conexões**, Campinas, v. 13, n. 4, p. 100–118, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8643435>. Acesso em: 25 out. 2025.

CARVALHO, Camila Lopes de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación física y Ciencia**, La Plata, v. 20, n. 1, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24215/23142561e41>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil.** A história que não se conta. Campinas: Papirus, 2016.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66277>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (orgs.) **Educação Física e os desafios da inclusão.** Vitória: EDUFES, 2013, p. 66-103.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência.** Curitiba: UFPR, 2009.

COLLET, Carine; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; ROCHA, Júlio César Schmitt; SOUZA, Edison Roberto de. Formação Inicial em Educação Física no Brasil:

trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n.3 p.493-502, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2605/2412>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DIAS, Juliane Rocio Quirino; TAVARES, Carolina Paioli. Atividade física para indivíduos com déficit intelectual. **9º CONEX – Conversando sobre Extensão Universitária**, Ponta Grossa: UEPG, 2011.

DIAS, Juliane Rocio Quirino. **As contribuições da educação física escolar na inclusão de alunos com deficiência em municípios do litoral de Santa Catarina**. 106p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/4657/1/Juliane%20Rocio%20Quirino%20Dias.pdf>. Acesso em 22 out. 2025.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FONSECA, Vitor. Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 11, p. 105-123, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas. 1991.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005, MEC/SEESP. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 1, p.

33-44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004>. Acesso em: 02 jun. 2024.

HARDMAN, Michael; DREW, Clifford; EGAN, Winston. **Human exceptionality: Society, school, and family**. 6. ed. Boston: Allyn; Bacon, 1998. 615p.

HUNGER, Dagmar; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; BARROS, Mauro Virgílio Gomes de; HALLAL, Pedro Curi. A trajetória dos cursos de Graduação na Saúde: Educação Física. In: HADDAD, Ana Estela; PIERANTONI, Célia Regina; RISTOFF, Dilvo; XAVIER, Iara de Moraes; GIOLO, Jaime; SILVA, Laura Bernardes da (org.). **A trajetória dos cursos de Graduação na Saúde 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. p. 87-139.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Alexandre Carricone. **O perfil do estilo de vida de pessoas com síndrome de Down e normas para avaliação da aptidão física**. 149p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15289/000678898.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. v. 2. São Paulo: Novo Conceito, 2011.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane; TAVARES, Carolina Paioli; PANHAN, Ana Carolina; IASI, Thayná Cristina Parsaneze; FIGUEIREDO, Gabriella Andreetta; CASTRO, Marcela Rodrigues de; BRAGA, Gabriella Ferreira; PAIVA, Ana Clara de Souza. Educação física adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de deficientes intelectuais. **Revista Ciência em Extensão**, v.9, n.1, p. 35-61, 2013. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/730/803. Acesso em: 10 jun. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. Série Cadernos de Educação. São Paulo: BPCS, 2006.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany Cassia. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 80. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n80.2014>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MITTLER, Petter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Juarez Vieira. **Formação profissional em Educação Física:** contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Unimontes, 2002.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; NUNES, João Paulo da Silva; VAN MUNSTER, Mey de Abreu. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 570-590, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8806/5632>. Acesso em: 26 out. 2025.

PALLA, Ana Cláudia; MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos. **Revista da Sobama**, Rio Claro, n. 9, v. 1, 2004. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/vol9no12004.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

PANHAN, Ana Carolina. **Uma proposta de intervenção com atividade física individualizada na deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2011. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3230058e-772b-4891-b477-2f8662251791/content>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PEDRINELLI, Verena Junghahnel. Possibilidades na diferença: o processo de inclusão, de todos nós. **Revista Integração**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Ano 14, Edição Especial, 2002.

PIRES, Vasco Filipe Moreira. **Educação Física inclusiva e suas implicações na escola: pontos e contrapontos no olhar para a deficiência**. 2020. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204640>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação Inclusiva no Brasil:** Trajetória e Impasses na Legislação. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade São Luís de França, Sergipe. 2010.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar:** Histórias e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.

TAVARES, Carolina Paioli. **Bullying e diversidade:** o papel da educação física na prevenção da violência. Relatório Final. Projeto de Pesquisa – Iniciação Científica. Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PROPESP, 2023.

TAVARES, Mariana Mello. **Educação inclusiva:** outros caminhos. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien -1990. Brasília. Unesco, 1998a.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 26 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais 1994**. Brasília: Unesco, 1998b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 13 jun. 2024.

NOTA:

¹ “Deficientes mentais”: Na época da publicação de alguns estudos, a terminologia utilizada para deficientes intelectuais era deficiência mental. A partir de 2015, esse termo foi substituído por **deficiência cognitiva ou intelectual**.

Recebido em: 01/07/2024

Aprovado em: 27/10/2025

Publicado em: 27/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.