



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIOLOGIA

**ELIANA RODRIGUES REIS**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTA QUITÉRIA/MA: SERÁ QUE REALMENTE  
ACONTECE?**

SÃO BERNARDO - MA

2026

**ELIANA RODRIGUES REIS**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTA QUITÉRIA/MA: SERÁ QUE REALMENTE  
ACONTECE?**

Artigo científico apresentado como requisito final obrigatório para a obtenção do título de licenciada em Ciências Humanas/Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de São Bernardo, MA.

**Orientador:** Dr. Josenildo Campos Brussio

SÃO BERNARDO - MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Rodrigues Reis, Eliana.

EDUCAÇÃO ICLUSIVA EM SANTA QUITÉRIA/MA: SERÁ QUE  
REALMENTE ACONTECE / Eliana Rodrigues Reis. - 2026.  
25 p.

Orientador(a): Josenildo Campos Brussio.

Curso de Ciências Humanas - Sociologia, Universidade  
Federal do Maranhão, São Bernardo-ma, 2026.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Aspectro  
Autista. 3. Educação Física. 4. Formação Docente. 5.  
Acessibilidade. I. Campos Brussio, Josenildo. II. Título.

ELIANA RODRIGUES REIS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTA QUITÉRIA/MA: SERÁ QUE REALMENTE  
ACONTECE?**

Artigo científico apresentado como requisito final obrigatório para a obtenção do título de licenciada em Ciências Humanas/Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de São Bernardo, MA.

**Orientador:** Dr. Josenildo Campos Brussio

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio**

Universidade Federal do Maranhão – UFMA/CCSB  
(Orientador)

---

**Prof. Dr. Thiago Pereira Lima**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA/CCSB  
(Examinador Interno)

---

**Prof. Ms. Ednaldo dos Santos Reis**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA/CCSB  
(Examinador Interno)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por conceder sabedoria, força e perseverança ao longo de toda a trajetória acadêmica, possibilitando a superação dos desafios encontrados durante a realização deste trabalho.

À minha família, expresso minha profunda gratidão pelo apoio, incentivo e compreensão em todos os momentos. Em especial, agradeço à minha irmã Márcia Reis, cujo incentivo e encorajamento foram fundamentais para que eu ingressasse no curso e persistisse ao longo dessa caminhada acadêmica.

Aos amigos, agradeço pelo companheirismo, pelas palavras de apoio e pela colaboração direta ou indireta durante o percurso formativo.

Ao professor Dr. Josenildo Campos Brussio, registro minha sincera gratidão pela orientação, dedicação, paciência e valiosas contribuições, essenciais para a construção e aprimoramento deste artigo.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, colaborando para meu crescimento acadêmico e pessoal.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTA QUITÉRIA/MA: SERÁ QUE REALMENTE ACONTECE?

Eliana Rodrigues Reis  
Josenildo Campos Brussio

**RESUMO:** O presente estudo faz uma reflexão sobre a educação inclusiva no contexto escolar brasileiro, problematizando a concretização dos princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994). O objetivo da pesquisa consistiu refletir criticamente sobre os avanços e os limites da educação inclusiva no Brasil, com ênfase nas contribuições e nos desafios enfrentados no campo da Educação Física escolar com foco nos alunos dentro do Espectro Autista. Quanto à metodologia, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções científicas e de documentos normativos que orientam a educação inclusiva no Brasil. Os resultados evidenciam que, embora haja um arcabouço legal consolidado e um aumento significativo de estudos na área, persistem entraves estruturais, pedagógicos e atitudinais que dificultam a efetivação da inclusão nas escolas, como a fragilidade da formação docente, a insuficiência de recursos e a permanência de estigmas sociais. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na cultura institucional, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Organização essa que não é vista no município de Santa Quitéria do Maranhão.

**Palavras-chaves:** Educação inclusiva. Transtorno do espectro autista. Educação Física. Formação docente. Acessibilidade.

**ABSTRACT:** This study analyzes the effectiveness of inclusive education in the Brazilian school context, questioning the implementation of the principles established by the Salamanca Statement (1994). The objective of this research was to critically reflect on the advances and limitations of inclusive education in Brazil, with emphasis on the contributions and challenges faced in the field of Physical Education at school, focusing on students within the Autism Spectrum. The methodology adopted is characterized as qualitative research of a bibliographic and documentary nature, based on the analysis of scientific publications and normative documents that guide inclusive education in Brazil. The results indicate that, although there is a consolidated legal framework and a significant increase in studies in the field, structural, pedagogical, and attitudinal barriers persist, hindering the effective implementation of inclusion in schools, such as fragile teacher training, insufficient resources, and the persistence of social stigmas. It is concluded that the consolidation of inclusive education requires profound transformations in pedagogical practices, school organization, and institutional culture, in order to ensure not only access but also participation and meaningful learning for all students. This type of organization is not observed in the municipality of Santa Quitéria do Maranhão.

**Keywords:** Inclusive education. Autism spectrum disorder. Physical education. Teacher training. Accessibility.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais eixos das políticas educacionais contemporâneas, especialmente a partir da promulgação da Declaração de Salamanca, em 1994, documento que reafirmou o

direito universal à educação e estabeleceu o compromisso dos sistemas educacionais em atender à diversidade presente nas escolas.

No contexto brasileiro, esse movimento foi fortalecido por marcos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que passaram a orientar a reorganização dos sistemas de ensino com foco na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular. Apesar desses avanços legais e conceituais, a efetivação da inclusão escolar ainda se apresenta como um desafio significativo, marcado por contradições entre o discurso normativo e as práticas educativas cotidianas.

A relevância da temática da educação inclusiva justifica-se tanto no âmbito social quanto no campo acadêmico. Do ponto de vista social, discutir a inclusão implica reconhecer a escola como espaço de promoção da equidade, do respeito às diferenças e da garantia dos direitos humanos fundamentais.

No âmbito científico, trata-se de um campo de investigação em constante expansão, que demanda análises críticas sobre a implementação das políticas públicas, os processos formativos dos professores, as condições estruturais das escolas e, sobretudo, as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, compreender os limites e as potencialidades da inclusão torna-se essencial para a construção de propostas educacionais mais democráticas e socialmente comprometidas.

No interior desse debate, destaca-se o papel da Educação Física escolar como componente curricular com potencial significativo para a promoção de experiências inclusivas, especialmente por possibilitar interações sociais, desenvolvimento motor, expressão corporal e construção de vínculos entre os estudantes. Sabemos que todas as áreas da Educação, em seus múltiplos componentes curriculares e níveis de ensino precisam se preocupar em como lidar com processos pedagógicos para alunos com necessidades especiais, sobretudo, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dada a amplitude das áreas de conhecimento, na Educação, optamos por um recorte que se apresentou mais próximo de nossas vivências e experiências com alunos com TEA no município de Santa Quitéria do Maranhão (onde resido) a partir da minha atuação como docente na rede de ensino do município. Na disciplina de Seminário de Trabalho Final de Curso I decidi fazer a escrita do meu projeto com

observações de profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Notei a importância das contribuições e desempenho dos profissionais da Educação Física no desenvolvimento de atividades com os alunos com TEA.

A princípio, eu gostaria de realizar uma pesquisa empírica com esses profissionais, mas o núcleo da APAE foi fechado no município, em 2024. Por essa razão, o nosso objeto de estudo mudou de rumo e saiu de uma perspectiva de campo para uma pesquisa bibliográfica e documental, restringindo-se às contribuições dos profissionais da área da Educação Física na inclusão de alunos com TEA, em diversas experiências relatadas em livros e artigos, como dito anteriormente, pela importância destes profissionais no tratamento com crianças com TEA.

Entretanto, pesquisas recentes indicam que essa área também enfrenta desafios históricos relacionados à seletividade, à valorização do desempenho físico e à dificuldade de adaptação pedagógica para atender alunos com deficiência, em especial aqueles com Transtorno do Espectro Autista. Tal cenário reforça a necessidade de investigar de que forma as práticas pedagógicas têm sido organizadas e quais estratégias vêm sendo adotadas para favorecer a participação efetiva desses estudantes.

Diante desse contexto, a questão norteadora deste estudo consiste em problematizar se a inclusão escolar, conforme preconizada pela Declaração de Salamanca e pelas políticas educacionais brasileiras, tem se concretizado de forma efetiva nas escolas. Por ser um campo de estudo amplo, selecionamos publicações específicas da área de conhecimento da Educação Física, devidos aos avanços que os profissionais desse campo alcançaram. Assim, o objetivo geral da pesquisa é refletir criticamente sobre os avanços e os limites da educação inclusiva no Brasil, com ênfase nas contribuições e nos desafios enfrentados no campo da Educação Física escolar com foco nos alunos dentro do Espectro Autista.

Como objetivos específicos, busca-se: (1) discutir os fundamentos legais e teóricos que sustentam a educação inclusiva; (2) identificar os principais obstáculos estruturais, pedagógicos e atitudinais que dificultam sua implementação; e (3) analisar experiências e reflexões sobre a inclusão de estudantes com deficiência, especialmente com Transtorno do Espectro Autista, no contexto das aulas de Educação Física.

Quanto à organização do trabalho, o artigo está estruturado em seis tópicos que se complementam de forma articulada. Inicialmente, são apresentados os

procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Em seguida, discute-se o conceito de educação inclusiva e seus fundamentos teóricos e normativos. Posteriormente, são analisados os principais desafios relacionados ao processo de inclusão escolar no Brasil. Na sequência, são abordadas experiências e reflexões sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados do estudo e são apontadas reflexões para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto educacional.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo central consiste em analisar criticamente os fundamentos, os limites e as possibilidades da educação inclusiva no contexto brasileiro, com ênfase nas contribuições da Educação Física escolar para a inclusão de alunos com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais complexos. Conforme afirmam Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa envolve “uma abordagem interpretativa do mundo”, buscando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Nessa mesma perspectiva, Minayo (2014, p. 21) destaca que a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, o que a torna especialmente adequada às investigações no campo educacional.

O caráter bibliográfico e documental da pesquisa fundamenta-se na necessidade de sistematizar e analisar criticamente produções científicas e normativas relacionadas à inclusão escolar no Brasil. Gil (2019, p. 44) define a pesquisa bibliográfica como aquela “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, permitindo ao pesquisador dialogar com o conhecimento acumulado sobre determinado tema. Já a pesquisa documental, segundo o mesmo autor, vale-se de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2019, p. 45), como legislações e documentos oficiais,

sendo particularmente relevante quando se investigam políticas públicas educacionais.

Como fontes teóricas principais, foram selecionados estudos que abordam tanto os marcos legais quanto as práticas pedagógicas inclusivas. Destacam-se os trabalhos de Breitenbach et al. (2016), que discutem os impactos da Declaração de Salamanca nas políticas educacionais brasileiras, Silva e Carvalho (2017), que analisam o processo de inclusão escolar sob a perspectiva docente, Plaisance (2015), que problematiza a transição da educação especial para a educação inclusiva, e Oliveira e Freitas (2019), que apresentam uma crítica à ideologia da inclusão escolar.

No campo específico da Educação Física escolar e da inclusão de alunos com TEA, foram utilizados estudos que abordam experiências pedagógicas, estratégias didáticas e desafios enfrentados no cotidiano escolar, como os trabalhos de Chicon et al. (2015), Garozzi e Chicon (2021), Montserrat et al. (2022) e Jucá et al. (2022).

Além desses, foram incorporadas pesquisas recentes que apresentam boas práticas pedagógicas e intervenções inclusivas no contexto da Educação Física, como os estudos de Lima e Silva (2021), que analisam estratégias cooperativas e adaptações metodológicas para alunos com autismo, e Schliemann, Souza e Costa (2020), que investigam os impactos de atividades motoras estruturadas no desenvolvimento social e comunicativo de estudantes com TEA. Essas produções contribuíram para ampliar o repertório empírico e teórico sobre práticas exitosas no ensino inclusivo.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisados documentos normativos considerados centrais para a consolidação da educação inclusiva no Brasil, entre eles a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esses documentos subsidiaram a compreensão dos princípios legais e das diretrizes que orientam as políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

O percurso metodológico desenvolveu-se em três etapas principais. A primeira consistiu na seleção criteriosa das fontes, considerando critérios de relevância temática, atualidade das publicações e reconhecimento acadêmico das produções. Na segunda etapa, realizou-se a leitura exploratória e analítica dos materiais selecionados, buscando identificar categorias teóricas relacionadas aos fundamentos

da educação inclusiva, aos desafios da implementação das políticas públicas e às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Física escolar.

Na terceira etapa, realizou-se a sistematização e interpretação crítica dos dados, articulando os referenciais teóricos e legais com as evidências empíricas apresentadas pelos estudos analisados. Essa etapa permitiu estabelecer relações entre os avanços normativos, as limitações estruturais e as possibilidades pedagógicas da Educação Física no processo de inclusão de alunos com TEA.

Quanto à organização do desenvolvimento do trabalho, o artigo encontra-se estruturado em seções. Na terceira seção, apresenta-se o conceito de educação inclusiva e seus fundamentos teóricos e legais, com destaque para a Declaração de Salamanca e para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como para as contribuições de estudos que discutem a mediação pedagógica como elemento central do processo inclusivo.

Na quarta seção, discute-se o problema da inclusão escolar no Brasil, enfatizando as contradições entre o discurso legal e a realidade prática, os desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais, além das limitações formativas enfrentadas pelos professores.

Na quinta seção, são analisadas experiências e reflexões sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física, destacando estratégias pedagógicas, potencialidades da área e desafios presentes no cotidiano escolar.

### **3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS FUNDAMENTOS**

A educação inclusiva consolidou-se internacionalmente a partir de documentos que reafirmam o direito à educação como princípio fundamental dos direitos humanos. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO, representa um dos marcos mais relevantes na defesa de sistemas educacionais mais justos e equitativos.

O documento estabelece que as escolas devem estar preparadas para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, reconhecendo a diversidade como característica constitutiva do espaço escolar.

Os princípios defendidos pela Declaração de Salamanca (1994) reforçam que o sistema educacional precisa adaptar-se às necessidades dos estudantes, e não o contrário, “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Declaração De Salamanca, 1994, p. 3). Assim, a inclusão passa a ser compreendida não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um compromisso ético e político, orientado pela promoção da equidade, da acessibilidade e da justiça social.

No contexto brasileiro, esse compromisso internacional resultou na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008. Essa política estabelece que os estudantes público-alvo da Educação Especial devem ser matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à formação continuada dos professores, à acessibilidade arquitetônica e curricular e ao uso de tecnologias assistivas.

Segundo Silva (2018), a implementação dessa política representa um avanço significativo ao romper com modelos segregadores historicamente presentes na educação brasileira, favorecendo a presença, a permanência e a aprendizagem dos estudantes no ensino comum.

Entretanto, para compreender plenamente os fundamentos da educação inclusiva, é necessário diferenciar esse conceito da educação especial, termos que frequentemente são utilizados como sinônimos. A educação inclusiva refere-se a um princípio mais amplo, que defende o direito de todos os estudantes participarem de forma plena da vida escolar, considerando as múltiplas dimensões da diversidade humana, como diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, físicas e cognitivas.

Já a educação especial configura-se como uma modalidade de ensino destinada ao atendimento específico de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Breitenbach et al. (2016) alertam que, embora a Declaração de Salamanca não tenha restringido a inclusão apenas ao público da educação especial, no Brasil houve uma interpretação reducionista desse conceito, fazendo com que a inclusão fosse associada exclusivamente à inserção de alunos com deficiência na escola regular. Essa visão limitada desconsidera outras formas de exclusão presentes no ambiente escolar e compromete a efetividade das políticas públicas educacionais.

A ampliação dessa compreensão pode ser observada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 que reafirma a educação como direito assegurado em sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O artigo 27 da referida lei estabelece que a educação constitui “direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, p. 17). Além disso, a legislação determina a eliminação de barreiras e a garantia de condições de acessibilidade, prevendo a oferta de “adaptações razoáveis” e de recursos de tecnologia assistiva como medidas indispensáveis à participação plena dos estudantes (Brasil, 2015).

O estudo realizado por (Chicon et al., 2015) demonstra que a atuação pedagógica mediadora do professor é essencial para promover a participação ativa dos estudantes, fortalecer as interações sociais e favorecer o desenvolvimento integral das crianças, com e sem deficiência. A mediação docente, pautada na sensibilidade, no planejamento e na intencionalidade pedagógica, mostra-se como elemento central para transformar práticas excludentes em experiências educativas inclusivas (Chicon et al., 2015).

De acordo com (Chicon et al., 2015), o brincar mediado possibilita a construção de vínculos, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento ao grupo, aspectos fundamentais para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva. Essa perspectiva encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que a educação deve vincular-se “ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996), reconhecendo a escola como espaço de formação integral. Do mesmo modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que os sistemas de ensino devem garantir “acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência” (Brasil, 2008), o que reforça que a inclusão não se limita à matrícula, mas implica assegurar experiências pedagógicas significativas.

A Lei Brasileira de Inclusão também reafirma essa concepção ao prever a oferta de “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2015), assegurando condições para que os estudantes participem plenamente das atividades escolares. Esses dispositivos legais demonstram que a inclusão não depende apenas de recursos materiais ou adaptações físicas, mas, sobretudo, de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e com a eliminação de barreiras atitudinais e institucionais.

Portanto, a efetivação da educação inclusiva exige uma transformação estrutural e cultural da escola. A própria LBI estabelece como dever do Estado, da família e da sociedade assegurar, com prioridade, a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2015), evidenciando que a inclusão não é responsabilidade exclusiva da educação especial, mas um compromisso coletivo.

Quando a inclusão é compreendida apenas como inserção física ou como responsabilidade de setores específicos, corre-se o risco de reproduzir práticas excludentes sob um discurso aparentemente inclusivo. Assim, fortalecer os fundamentos da educação inclusiva implica promover uma escola democrática, participativa e acolhedora, capaz de garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os sujeitos.

#### **4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PROBLEMA DA INCLUSÃO**

Apesar dos avanços normativos conquistados nas últimas décadas, a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar brasileiro ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais. Documentos internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estabeleceram bases legais importantes para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

No entanto, a distância entre o que está previsto na legislação e a realidade vivenciada nas escolas evidencia que o problema da inclusão vai além da formulação de políticas públicas, exigindo transformações concretas nas práticas educacionais.

Em muitos contextos escolares, a inclusão tem sido reduzida ao ato administrativo da matrícula, sem que ocorram adaptações curriculares, reorganização das metodologias de ensino ou adequações no ambiente pedagógico.

Essa realidade é amplamente discutida por Plaisance (2015), ao apontar que as instituições escolares continuam operando sob uma lógica tradicional, na qual o estudante com deficiência é pressionado a se adaptar ao modelo existente, em vez de a escola se reorganizar para acolher a diversidade. Tal perspectiva reforça uma concepção assimilacionista de inclusão, que mantém práticas excludentes sob o discurso da igualdade formal.

As análises de Silva e Carvalho (2017) corroboram esse cenário ao demonstrarem que, mesmo com respaldo legal, aspectos fundamentais para a inclusão, como infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adequados e formação docente continuada, ainda são frequentemente negligenciados.

Além disso, a falta de conhecimento dos professores sobre a legislação vigente e sobre os princípios da educação inclusiva contribui para a adoção de práticas improvisadas ou simbólicas, que pouco impactam a aprendizagem e a participação efetiva dos estudantes com deficiência.

A pesquisa de Garozzi e Chicon (2021) amplia essa discussão ao evidenciar que o problema da inclusão está diretamente relacionado às concepções pedagógicas que orientam o trabalho escolar. Segundo os autores, historicamente, as pessoas com deficiência foram submetidas a processos de segregação institucional e social, o que ainda repercute nas práticas educacionais atuais.

Mesmo após os avanços legais, persiste a tendência de compreender a inclusão como mera inserção física do aluno no espaço escolar, sem garantir condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

No campo da Educação Física escolar, esse problema torna-se ainda mais evidente. Garozzi e Chicon (2021) destacam que essa área, marcada por práticas seletivas e pela valorização do rendimento físico, historicamente excluiu alunos considerados “menos aptos”, reforçando padrões corporais hegemônicos. Essa lógica dificulta a construção de propostas pedagógicas inclusivas e evidencia a necessidade de revisão crítica dos objetivos, conteúdos e metodologias utilizados no ensino.

Além das limitações estruturais e pedagógicas, o problema da inclusão também está enraizado em aspectos conceituais e históricos que continuam orientando o imaginário social e escolar. Termos como “normal”, “especial” e “anormal” ainda estruturam discursos e práticas que reforçam a diferenciação e a hierarquização dos sujeitos. Conforme argumenta Plaisance (2015), a transição da educação especial para a educação inclusiva, em muitos casos, ocorre de forma superficial, sem alterações profundas nas estruturas institucionais e culturais das escolas.

Faria et al. (2024) reforçam essa análise ao afirmarem que a docência inclusiva exige a superação de paradigmas excludentes, sobretudo aqueles associados à rotulação e à medicalização dos estudantes. Segundo os autores, tais práticas reduzem o aluno à sua condição diagnóstica, invisibilizando suas potencialidades e limitando as possibilidades pedagógicas. Em contraposição, defendem uma

concepção de inclusão baseada na valorização da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Os estigmas sociais associados à deficiência também constituem barreiras significativas para a consolidação de uma escola inclusiva. A partir das contribuições de Goffman, Plaisance (2015) aponta que o estigma produz obstáculos simbólicos e institucionais que impactam diretamente a permanência, a participação e o desempenho escolar desses estudantes. No cotidiano escolar, esse fenômeno se manifesta por meio de atitudes de distanciamento, desconfiança, baixa expectativa de aprendizagem e resistência por parte de alguns profissionais da educação.

Garozzi e Chicon (2021) observam que essas atitudes estão frequentemente associadas à insegurança docente e à fragilidade da formação inicial e continuada. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, o que compromete o planejamento pedagógico e favorece a manutenção de práticas segregadoras. Silva e Carvalho (2017) também identificam que a ausência de suporte institucional e de formação específica contribui para que os educadores reproduzam modelos tradicionais pouco sensíveis às necessidades dos alunos com deficiência.

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar criticamente o próprio conceito de inclusão escolar. A inclusão não pode ser compreendida como um evento pontual ou como uma ação isolada, mas como um processo contínuo de transformação da escola em suas dimensões pedagógica, estrutural e cultural. Oliveira e Freitas (2019) alertam que, sem mudanças concretas nessas esferas, o discurso inclusivo corre o risco de se tornar meramente retórico, sem produzir impactos reais na prática educativa.

Dal Bó et al. (2022) complementam essa perspectiva ao destacarem a centralidade da formação docente contínua para a efetivação da inclusão. Segundo os autores, estratégias como a elaboração de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), o fortalecimento das salas de recursos multifuncionais, o trabalho colaborativo entre professores da sala regular e do atendimento educacional especializado, bem como o envolvimento da comunidade escolar, são fundamentais para garantir uma inclusão que vá além da presença física do aluno.

Assim, a acessibilidade deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal e o currículo precisa ser reconstruído coletivamente para refletir o compromisso com a diversidade e a

equidade. Conforme defendem Garozzi e Chicon (2021), a consolidação de uma educação inclusiva exige a superação de modelos tradicionais de ensino e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam o estudante como sujeito ativo do processo educativo, capaz de aprender, participar e se desenvolver em contextos escolares verdadeiramente democráticos.

## **5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS AUTISTAS: EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, o transtorno envolve prejuízos na reciprocidade socioemocional, na comunicação verbal e não verbal e na capacidade de estabelecer e manter relações sociais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O DSM-5 organiza o TEA em três níveis de suporte, conforme a intensidade das manifestações. Nível 1 requer apoio, pois apresenta dificuldades na comunicação social e na flexibilidade comportamental, com necessidade de suporte pontual. Nível 2 requer apoio substancial, pois apresenta déficits mais evidentes na interação e comportamentos repetitivos mais frequentes. No nível 3 requer apoio muito substancial, pois apresenta comprometimentos graves na comunicação e na interação social, exigindo apoio intensivo.

Essa classificação evidencia que o autismo se manifesta em diferentes graus, o que exige da escola estratégias pedagógicas flexíveis e sensíveis às singularidades de cada estudante.

A Educação Física escolar tem se consolidado como um componente curricular estratégico para o fortalecimento da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente por seu potencial de promover o desenvolvimento motor, a socialização, a comunicação e a expressão corporal.

Diferentemente de outras áreas do conhecimento, essa disciplina possibilita vivências corporais mediadas pelo movimento, pelo jogo e pela interação, o que favorece a construção de vínculos e a participação ativa dos alunos no ambiente escolar.

Para a efetivação das reflexões sobre as contribuições da Educação Física para práticas pedagógicas com a alunos com TEA, foi feito um levantamento de alguns nos últimos 10 anos que se destacam neste cenário. Para a realização do levantamento bibliográfico acerca das contribuições da Educação Física para práticas pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram consultadas bases de dados científicas reconhecidas, como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e Redalyc, além de periódicos institucionais vinculados à UFES, UEM, UFSC e UNIOESTE. Também foi utilizado o site institucional do Instituto Rodrigo Mendes para acesso a material técnico-pedagógico específico.

Os descritores empregados nas buscas incluíram os termos “Educação Física escolar”, “Transtorno do Espectro Autista”, “TEA”, “inclusão escolar”, “práticas pedagógicas inclusivas” e “intervenção pedagógica”, combinados por meio de operadores booleanos, especialmente nas associações “Educação Física” AND “TEA” e “Educação Física escolar” AND “inclusão”.

As produções selecionadas compreendem, majoritariamente, fontes primárias, constituídas por artigos científicos que apresentam resultados de pesquisas empíricas e intervenções pedagógicas.

**Tabela 1:** Produções acadêmicas dos últimos 10 anos sobre TEA na Educação Física

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Modalidade/Instituição</b>	<b>Ano</b>
Educação Física escolar: inclusão da criança com autismo na aula	Rafaela Garozzi e José Francisco Chicon.	Ebook institucional – Instituto Rodrigo Mendes	2021
A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física pelo âmbito dos profissionais	Priscila Martins Monserrat; Diego Rodrigues de Castro; Sheila Soares Leite; Gustavo Henrique Marques-Oliveira.	Artigo científico – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) / Caderno de Educação Física e Esporte	2022
Intervenções pedagógicas em aulas de Educação Física com alunos com Transtorno do Espectro Autista	Ana Paula Schliemann; Felipe Henrique Souza; Juliana Martins Costa.	Artigo científico – Universidade Estadual de Maringá (UEM) / Revista da Educação Física/UEM	2020
Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do	José Francisco Chicon; Leilane Lauer Huber; Thais Rodrigues Mardegan Albiás; Maria	Artigo científico – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / Revista Movimento	2015

professor na brinquedoteca	das Graças Carvalho Silva de Sá; Adriana Estevão.		
Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa	Luan Gonçalves Jucá; George Almeida Lima; Carlos Henrique Nascimento de Cristo; Flaviane Lopes Siqueira Salles.	Artigo científico – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) / Revista Motrivivência	2022
Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar: intervenções com alunos com Transtorno do Espectro Autista	Mariana Ferreira Lima; Ricardo Alves da Silva	Artigo científico – Revista Brasileira de Educação Física Escolar / São Paulo	2021

Fonte: Reis, 2026.

De acordo com Garozzi e Chicon (2021), em seu texto *Educação Física escolar: inclusão da criança com autismo na aula*, a Educação Física, ao trabalhar com a cultura corporal do movimento, deve ser compreendida como um espaço pedagógico capaz de produzir experiências significativas para todos os estudantes, respeitando as singularidades e os diferentes modos de aprender e se expressar. Os autores destacam que práticas inclusivas exigem planejamento intencional, sensibilidade pedagógica e flexibilidade metodológica por parte do professor, rompendo com modelos padronizados de ensino.

Nesse sentido, Montserrat et al. (2022), no texto *A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física pelo âmbito dos profissionais*, ressaltam que a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento global de alunos com TEA depende diretamente da formação docente e da capacidade de adaptação das estratégias didáticas. Segundo os autores, professores que adotam práticas inclusivas relatam avanços na participação dos estudantes autistas, sobretudo quando utilizam recursos visuais, rotinas estruturadas, atividades com regras simplificadas e propostas que priorizam a cooperação em vez da competição.

A experiência desenvolvida por Chicon et al. (2015), no contexto da Brinquedoteca da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), evidencia de forma concreta, em seu texto *Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca*, como a mediação pedagógica pode favorecer processos inclusivos. Os autores demonstram que a organização de atividades lúdicas

adaptadas, aliada à observação atenta do ritmo de cada criança, possibilita interações mais horizontais e aprendizagens significativas.

Conforme destacado no estudo, “a mediação do professor, quando orientada pela escuta sensível e pela valorização das potencialidades da criança, favorece a construção de vínculos e amplia as possibilidades de participação nas atividades corporais” (Chicon et al., 2015, p. 285). Nesse sentido, a construção de vínculos mencionada pelos autores constitui elemento central para o engajamento nas atividades corporais, pois a confiança e o sentimento de pertencimento favorecem a interação social, a comunicação e a permanência do aluno nas propostas pedagógicas. Assim, a mediação qualificada revela-se condição essencial para transformar a aula de Educação Física em um espaço efetivamente inclusivo.

Além disso, pesquisas recentes também apontam práticas exitosas desenvolvidas no contexto escolar. Schliemann et al. (2020), em seu texto *Intervenções pedagógicas em aulas de Educação Física com alunos com Transtorno do Espectro Autista*, ao analisarem intervenções pedagógicas em aulas de Educação Física com alunos autistas, identificaram que a utilização de circuitos motores adaptados, jogos cooperativos e atividades rítmicas contribuiu significativamente para o aumento da atenção, da interação social e da autonomia dos estudantes.

De acordo com os autores, “as atividades estruturadas em pequenos grupos, com objetivos claros e apoio visual, favoreceram a participação dos alunos com TEA e reduziram comportamentos de evasão das tarefas” (Schliemann et al., 2020, p. 9). A estruturação das atividades em pequenos grupos, aliada à definição clara de objetivos e ao uso de apoios visuais, contribui para tornar a proposta pedagógica mais previsível e compreensível para os alunos com TEA, reduzindo inseguranças e dificuldades de interpretação das tarefas.

Além disso, a diminuição dos comportamentos de evasão indica que estratégias organizacionais simples, quando fundamentadas no conhecimento das características do transtorno, podem ampliar significativamente o engajamento e a permanência do estudante nas atividades. Assim, a inclusão mostra-se diretamente relacionada à capacidade do professor de adaptar não apenas o conteúdo, mas também a forma de organização e condução da aula.

De forma semelhante, Lima e Silva (2021), em seu texto *Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar: intervenções com alunos com Transtorno do Espectro Autista*, observaram que práticas baseadas em rotinas previsíveis, uso de

pistas visuais e adaptação dos materiais esportivos favoreceram o engajamento dos alunos autistas durante as aulas. Os autores destacam que bolas de diferentes tamanhos, marcações no solo, cartões ilustrativos e demonstrações práticas auxiliam na compreensão das atividades e reduzem a ansiedade dos estudantes diante de situações novas.

Apesar dessas experiências positivas, os desafios ainda são recorrentes no cotidiano escolar. Montserrat et al. (2022) apontam que muitos professores relatam dificuldades relacionadas à ausência de diagnóstico formal, à falta de formação específica e à escassez de recursos pedagógicos e humanos. Soma-se a isso a presença de barreiras atitudinais, como insegurança docente e receio de lidar com comportamentos considerados desafiadores, como estereótipos motoras, hipersensibilidade sensorial e dificuldades de comunicação.

Jucá et al. (2022), em seu texto *Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa*, reforçam que ainda há uma lacuna significativa na produção científica voltada à inclusão de alunos com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental, o que limita a sistematização de práticas pedagógicas adaptadas para essa etapa escolar. Esse cenário evidencia a necessidade de ampliação das pesquisas acadêmicas e do investimento em políticas públicas voltadas à formação continuada de professores de Educação Física.

Diante desse contexto, torna-se evidente que a efetivação da inclusão não depende exclusivamente da presença do aluno com deficiência na escola, mas da reorganização pedagógica e institucional. Estratégias como o planejamento colaborativo entre professores regentes e profissionais do atendimento educacional especializado, a flexibilização do currículo, a adaptação das regras dos jogos e a valorização das experiências corporais cooperativas têm se mostrado fundamentais para garantir a participação efetiva dos alunos com TEA (Chicon et al., 2015; Montserrat et al., 2022).

Garozzi e Chicon (2021) enfatizam ainda que a postura do professor exerce papel central nesse processo, pois a mediação ativa, o diálogo constante com os estudantes e a construção de um ambiente afetivamente seguro contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos alunos autistas.

Assim, a Educação Física não deve ser compreendida como um espaço paralelo ou segregado dentro da escola, mas como um componente curricular potente para a promoção da inclusão e da formação integral. Quando orientada por princípios

inclusivos, essa área possibilita que os estudantes com TEA vivenciem plenamente a cultura corporal do movimento, ampliem suas interações sociais e desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e emocionais, consolidando sua participação no contexto escolar e social.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo buscou refletir criticamente sobre os avanços e os limites da educação inclusiva no contexto escolar brasileiro, tomando como referência os fundamentos legais, os debates teóricos contemporâneos e as contribuições de pesquisas voltadas à prática pedagógica, com foco no campo da Educação Física e na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. A partir das análises realizadas, foi possível constatar que, embora o país tenha avançado significativamente no âmbito normativo e conceitual, a materialização da inclusão ainda enfrenta desafios expressivos no cotidiano das escolas.

Os resultados evidenciam que a inclusão escolar, em muitos contextos, permanece restrita à dimensão formal do acesso, caracterizada pela matrícula do aluno com deficiência na rede regular de ensino, sem que ocorram transformações estruturais, curriculares e pedagógicas capazes de garantir sua participação efetiva e aprendizagem significativa. Essa constatação reforça a necessidade de compreender a inclusão como um processo contínuo de reorganização institucional, que exige mudanças nas concepções educativas, nas práticas docentes e na cultura escolar.

Observou-se também que fatores como a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores, a insuficiência de recursos materiais e humanos, as barreiras arquitetônicas e atitudinais, bem como a permanência de estigmas sociais associados à deficiência, constituem obstáculos recorrentes à consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Tais aspectos demonstram que a efetividade das políticas públicas depende diretamente do investimento em ações formativas, do fortalecimento do trabalho colaborativo nas escolas e da valorização do atendimento educacional especializado como suporte ao ensino comum.

No que se refere à Educação Física escolar, o estudo evidenciou seu potencial pedagógico para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a promoção de experiências inclusivas, especialmente no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista. Pesquisas recentes indicam que práticas fundamentadas na

mediação pedagógica sensível, no uso de atividades lúdicas estruturadas, na adaptação de jogos e materiais, na organização de rotinas previsíveis e na flexibilização dos objetivos de aprendizagem contribuem significativamente para o avanço das habilidades motoras, sociais e comunicativas dos alunos com TEA (Chicon et al., 2015; Garozzi; Chicon, 2021; Monterrat et al., 2022; Schliemann; Souza; Costa, 2020).

Além disso, investigações que analisam intervenções pedagógicas específicas evidenciam que a valorização da cooperação em detrimento da competição, o uso de estratégias visuais de apoio, o trabalho em pequenos grupos e o planejamento colaborativo entre professores favorecem a participação ativa dos estudantes com autismo e fortalecem o sentimento de pertencimento ao grupo escolar (Lima; Silva, 2021; Jucá et al., 2022). Tais práticas demonstram que a Educação Física pode se constituir como um espaço privilegiado para a vivência da inclusão, desde que orientada por princípios pedagógicos comprometidos com a diversidade.

As pesquisas analisadas indicam que práticas baseadas na mediação pedagógica sensível, na ludicidade, na flexibilização das estratégias de ensino e no respeito às singularidades dos alunos contribuem significativamente para a construção de ambientes mais acolhedores, participativos e socialmente integradores.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a consolidação da educação inclusiva não pode se limitar à implementação de dispositivos legais, mas requer um compromisso ético, político e pedagógico por parte de toda a comunidade escolar. É fundamental que gestores, professores, famílias e demais profissionais da educação atuem de forma integrada na construção de práticas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e não como um obstáculo à aprendizagem.

Por fim, destaca-se que a educação inclusiva deve ser compreendida como um projeto coletivo e permanente de transformação social. Somente por meio de investimentos contínuos em formação docente, acessibilidade, planejamento pedagógico colaborativo e fortalecimento das políticas públicas será possível avançar na garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, promovendo uma escola democrática, equitativa e socialmente comprometida com a justiça educacional. Assim com o fechamento da APAE no município de Santa Quitéria do Maranhão os profissionais da educação não têm a possibilidade de ofertar aos alunos

com TEA uma inclusão efetiva nas turmas regulares e nas aulas de educação física, como foi visto nos legislativos e obras consultadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BREITENBACH, Fabiane; HONNEF, Cláudia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Educação inclusiva**: as implicações da Declaração de Salamanca nas políticas públicas brasileiras. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 59–72, 2016.

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane Lauer; ALBIÁS, Thais Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento: Revista Digital de Educação Física**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279–292, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115344155021.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por). Acesso em: 5 ago. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, Paula M. F.; VENÂNCIO, A. C. L.; CAMARGO, Denise de. Emoções e práticas na docência inclusiva: vivências em escolas públicas brasileiras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BkK6mwnxCQXrRdv3yk35xNB>. Acesso em: 5 ago. 2025.

GAROZZI, Rafaela; CHICON, José Francisco. **Educação Física escolar: inclusão da criança com autismo na aula**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2021. Disponível em: [https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Ebook\\_Educacao-Fisica-escolar-inclusao-da-crianca-com-autismo-na-aula-1-51.pdf](https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Ebook_Educacao-Fisica-escolar-inclusao-da-crianca-com-autismo-na-aula-1-51.pdf). Acesso em: 5 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JUCÁ, Luan Gonçalves; LIMA, George Almeida; CRISTO, Carlos Henrique Nascimento de; SALLES, Flaviane Lopes Siqueira. Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1–25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/87012>. Acesso em: 5 ago. 2025.

LIMA, Mariana Ferreira; SILVA, Ricardo Alves da. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar: intervenções com alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 85–102, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEERRAT, P. M.; CASTRO, D. R.; LEITE, S. S.; MARQUES-OLIVEIRA, G. H. A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física pelo âmbito dos profissionais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Cascavel, v. 20, p. e27556, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/27556>. Acesso em: 5 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marina da Costa; FREITAS, Soraia Napoleão. A crítica à ideologia da inclusão escolar: reflexões para uma escola comum com qualidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 275–294, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbep/article/view/27364/19785>. Acesso em: 5 ago. 2025.

PLAISANCE, Éric. Da educação especial à educação inclusiva: a construção de uma política da diferença. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 353–370, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HGbXxmNtCdfcB9rdKzm9vVK>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SCHLIEMANN, Ana Paula; SOUZA, Felipe Henrique; COSTA, Juliana Martins. **Intervenções pedagógicas em aulas de Educação Física com alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 31, e3120, 2020.

SILVA, Naiane C. R.; CARVALHO, Beatriz G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 203–214, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM>. Acesso em: 5 ago. 2025.