

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Caio Marcio Viggiano Dias

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
NAS AULAS: RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA SEME/PMV**

VITÓRIA - ES
2025
Caio Marcio Viggiano Dias

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS: RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA SEME/PMV

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Educação Física Licenciatura, da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho

VITÓRIA - ES
2025
Caio Marcio Viggiano Dias

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa não apenas a conclusão de um ciclo acadêmico, mas também a realização de um sonho construído com muito esforço, dedicação e, sobretudo, apoio de pessoas que foram fundamentais ao longo dessa caminhada.

Agradeço, com imensa gratidão e orgulho, à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pela oportunidade de fazer parte de uma instituição pública de ensino superior que valoriza o conhecimento, a ciência e a formação crítica. O curso de Educação Física me proporcionou não apenas conteúdos acadêmicos, mas experiências transformadoras que levarei por toda a vida.

Aos professores e professoras, deixo meu sincero agradecimento. Cada aula, cada orientação, cada palavra de incentivo e até mesmo os desafios propostos foram essenciais para minha formação acadêmica e pessoal. Vocês deixaram marcas profundas na minha trajetória.

À minha família, minha base e meu alicerce: meu pai, minha mãe, minhas duas irmãs, minhas duas avós e meu tio. Obrigado pelo amor, pelos conselhos, pelo apoio constante e pela paciência nos momentos mais difíceis. Vocês sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu duvidei.

Aos meus amigos, verdadeiros parceiros de caminhada, meu muito obrigado. O incentivo, a escuta, a companhia nas madrugadas de estudo e os momentos de descontração foram fundamentais para que eu não desistisse e chegasse até aqui com o coração cheio de gratidão.

A todos vocês, meu eterno agradecimento.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como foco relatar e refletir sobre as experiências vividas no estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da UFES (2022–2024), com ênfase na inclusão de alunos/as com necessidades especiais na rede pública. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em observações, diários de campo e análise de documentos legais e teóricos sobre educação inclusiva. São objetivos deste estudo: a) conhecer a legislação e as diretrizes que garantem a inclusão e o atendimento adequado de alunos/as com necessidades especiais no sistema educacional; b) analisar como o currículo da formação docente prepara os/as professores/as para atuar com esses/as alunos/as; e c) identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas para proporcionar condições adequadas à inclusão. Os dados revelam uma grande distância entre o que a legislação prevê e o que é praticado nas escolas, evidenciando a falta de acessibilidade, formação docente insuficiente, sobrecarga das equipes pedagógicas e desafios relacionados à vulnerabilidade socioeconômica das famílias. Apesar das dificuldades, a experiência demonstrou o potencial transformador da inclusão escolar quando há empatia, escuta ativa e trabalho coletivo entre escola, família e comunidade. O estágio, portanto, não só contribuiu para a formação docente, como também reforçou um compromisso ético e político com uma educação mais justa, acessível e acolhedora para todos/as.

Palavras-chaves: Educação Física. Educação Especial. Inclusão. Estágio. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This Final Course Paper focuses on reporting and reflecting on the experiences lived during the supervised internship of the Physical Education Teaching Degree at UFES (2022–2024), with an emphasis on the inclusion of students with special needs in public schools. The research, using a qualitative approach, is based on observations, field journals, and the analysis of legal and theoretical documents related to inclusive education. The objectives of this study are: a) to understand the legislation and guidelines that ensure inclusion and proper support for students with special needs in the educational system; b) to analyze how the teacher education curriculum prepares educators to work with these students; and c) to identify the main challenges faced by schools in providing adequate conditions for inclusion. The data reveal a significant gap between what is established by law and what is practiced in schools, highlighting the lack of accessibility, insufficient teacher training, overburdened support teams, and challenges linked to the socioeconomic vulnerability of families. Despite these difficulties, the experience demonstrated the transformative potential of inclusive education when there is empathy, active listening, and collective work among school, family, and community. The internship, therefore, not only contributed to teacher training but also reinforced an ethical and political commitment to a more just, accessible, and welcoming education for all.

Keywords: Physical Education. Special Education. Inclusion. Internship. Autism Spectrum Disorder.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 METODOLOGIA.....	9
3 LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO A ALUNOS/AS COM TEA.....	11
4 ENTRE BARREIRAS E APRENDIZADOS.....	17
5 ANÁLISE E REFLEXÕES: ENTRE A REALIDADE E A POTÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	23
REFERÊNCIAS.....	27

1 INTRODUÇÃO

Este estudo busca relatar uma experiência vivida no estágio supervisionado não obrigatório do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realizado entre os anos de 2022 a 2024, do 4º ao 7º período da graduação por um convênio entre a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) e a empresa de estágios CIEE em uma EMEF na região de goiabeiras.

Durante esse período de formação prática, foi possível observar de forma direta e reflexiva os múltiplos desafios enfrentados pelas instituições de ensino público, bem como pelos/as docentes, no processo de inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais nas aulas regulares, especialmente nas atividades relacionadas à Educação Física. Essa vivência permitiu não apenas o contato com a realidade da sala de aula inclusiva, mas também o aprofundamento de uma análise crítica sobre as práticas pedagógicas, as condições estruturais das escolas, as políticas públicas vigentes e a formação dos/as profissionais da educação.

A atuação junto a alunos/as com diferentes tipos de deficiência — incluindo deficiência física, intelectual e transtorno do espectro autista (TEA) — revelou lacunas significativas entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente implementado nas escolas. Tais constatações reforçam a importância de preparar o/a futuro/a professor/a para uma prática pedagógica que vá além da técnica, envolvendo sensibilidade, escuta ativa e compromisso ético com o direito à educação de qualidade para todos/as.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivos:

- a)** conhecer as leis e diretrizes que garantem a inclusão e o atendimento adequado para as crianças com necessidades especiais no sistema educacional brasileiro;
- b)** analisar de que forma o currículo da formação docente, em especial no curso de Licenciatura em Educação Física, prepara os/as professores/as para lidar com esses/as alunos/as na prática;
- c)** identificar os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino para

oferecer condições adequadas de inclusão, considerando os aspectos pedagógicos, estruturais, sociais e emocionais que envolvem o processo educativo.

2 METODOLOGIA

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, na qual prioriza-se a compreensão dos fenômenos educacionais por meio da vivência e da interpretação subjetiva do pesquisador em contextos reais (Minayo, 2001). Trata-se de um relato de experiência fundamentado nas vivências do estágio supervisionado não obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realizado entre os anos de 2022 e 2024, do 4º ao 7º período da graduação no contra turno das aulas na Universidade.

A pesquisa tem caráter descritivo e reflexivo e busca registrar e analisar os desafios e as possibilidades encontradas no processo de inclusão de alunos/as com necessidades especiais em uma escola da rede pública de ensino. O estágio supervisionado foi desenvolvido em uma instituição de ensino fundamental e esse trabalho prioriza as vivências experimentadas na atuação em turmas que incluíam alunos/as com deficiência física, intelectual e alunos/as diagnosticados/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A minha atuação envolveu tanto o acompanhamento direto dos/as alunos/as em atividades pedagógicas e esportivas, quanto a participação em reuniões pedagógicas, escuta ativa de professores/as, e o trabalho articulado com a equipe de apoio escolar.

Para além da observação participante, documentos como, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), o Decreto nº 7.611/2011, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foram analisados.

Além da análise legal, foram utilizados autores/as da área da educação como Mantoan (2003, 2006), Stainback (1996), Sassaki (1997), Rodrigues (2006),

Camargo et al. (2020), Rios (2017), entre outros/as, com o intuito de promover um diálogo entre as experiências de campo e os referenciais teóricos que tratam da inclusão escolar, das barreiras pedagógicas e atitudinais, da acessibilidade e da formação docente.

Dessa forma, a metodologia deste trabalho se configura como um estudo qualitativo de base empírica e documental, estruturado por meio da triangulação entre: (a) a experiência direta no campo educacional, (b) o estudo das leis e diretrizes educacionais que norteiam a inclusão, e (c) a análise teórica fundamentada em autores/as que pesquisam e discutem a educação inclusiva. Essa triangulação visa oferecer uma compreensão crítica e contextualizada sobre a inclusão de alunos/as com deficiência no cotidiano escolar, seus desafios, potencialidades e contradições.

3 LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO A ALUNOS/AS COM TEA

A educação inclusiva no nosso país tem sido tema de debates nas últimas décadas. Quando nos referimos a inclusão de alunos/as com transtorno do espectro autista (TEA) observamos uma preocupação com a efetivação desse serviço, visto que, esse direito é garantido por diversas leis e diretrizes. A Constituição Brasileira de 1988 estabelece como direito fundamental de todos/as o acesso à educação, isso se deve ao fato de que é função da mesma garantir e promover igualdade de oportunidades. Desse modo, o estado deve garantir a sociedade o acesso a educação sem discriminação. O Art. 208 da Constituição afirma que o acesso à educação deve ser universal e com "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988), o que ampara legalmente a inclusão de alunos/as com deficiência.

A autora Mantoan (2003) em seu livro, *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, aponta que a inclusão é um processo que vai além da simples ação de inserir o/a aluno/a com deficiência na aula. Segundo a autora, a inclusão efetiva é uma mudança de padrão, onde a escola se prepara e se adapta para atender as necessidades de todos/as, valorizando a diversidade. Ela acrescenta que a inclusão é um direito do humano e um dever da sociedade, desse modo, instituições segregadoras, como as escolas especiais, não beneficiam todos/as os/as alunos/as. Além disso, a pesquisadora denuncia que o preconceito, a falta de recurso e a resistência dos/as educadores/as são as principais barreiras encontradas para aplicar a inclusão, sendo a mobilização de políticas públicas e da comunidade a principal forma de enfrentamento desse cenário.

Para mais, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, também conhecida como a Lei nº 9.394, encaminhou avanços importantes na promoção de uma educação inclusiva. No Art. 58 ela estabelece que a transmissão dos saberes nas instituições de ensino devem ser de maneira adaptada para os/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação. No entanto, o debate sobre a implementação dessa norma é complexo, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão, conforme prevista pela LDB, muitas vezes se restringe a ajustes superficiais, como a adaptação de métodos pedagógicos e a inserção de alunos/as em salas regulares sem as condições ideais para seu desenvolvimento. Para a pesquisadora, o/a professor/a é um agente de transformação desse cenário que deve abandonar práticas segregadoras e homogeneizadoras e adotar uma prática pedagógica que respeite as diferenças. Desse modo, a formação docente adequada é imprescindível para o sucesso da inclusão.

Dito isso, destacamos a Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), como um marco para a conquista de direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Em seu artigo 28, a LBI assegura o direito à educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, destacando a importância de mecanismos que assegurem a permanência desses/as alunos/as. Além disso, a lei reforça a necessidade de ajustes no currículo e nos métodos de ensino para que todos/as os/as alunos/as possam aprender de forma adequada e participativa. A lei também reforça a necessidade de uma formação adequada para os/as profissionais da educação e da adaptação dos ambientes escolares para melhor atender as necessidades de cada criança.

Entretanto, autores como Rodrigues (2006) apontam que embora a legislação exista sua aplicação ainda é um desafio. David Rodrigues embora seja um pesquisador da educação inclusiva em Portugal, destaca que em diversos países houve um avanço na construção de leis que auxiliem a legitimar a prática pedagógica inclusiva, porém, no Brasil, por exemplo, embora exista a LBI diversas instituições de ensino apenas formalizam a matrícula do/a aluno/a com necessidade especial sem oferecer suporte real. Desse modo, o autor destaca a falha na fiscalização da efetivação dessas leis e diretrizes que regulam o ensino adaptado. Além disso, o pesquisador aponta que a falta de recurso financeiro e estrutural pode influenciar na efetivação da inclusão, visto que, diversos/as educadores/as resistem a uma prática inclusiva por medo de reduzir o desempenho médio da turma. Esse fato aponta o despreparo do corpo docente para atuar com as especificidades de cada criança, visto que a

adaptação curricular não se trata de simplificar conteúdos, mas sim de flexibilizar métodos e avaliações, a fim de garantir o aprendizado de todos/as os/as alunos/as.

Quando dialogamos acerca da inclusão de todos/as os/as alunos/as e sobre alunos/as com deficiência estamos falando também sobre crianças autistas. Essa condição influencia na forma como aquela criança irá perceber o mundo e interagir com ele, bem como, com os outros indivíduos. Oficialmente conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), o autismo é uma condição que se manifesta de diferentes maneiras, com uma ampla variedade de características e de intensidades. Desse modo, cada pessoa com autismo possui uma experiência única, o que exige abordagens específicas e personalizadas para suporte, tratamento e ensino. Este transtorno, que afeta tanto meninos quanto meninas, tem sido objeto de crescente pesquisa.

O termo "espectro" no nome Transtorno do Espectro Autista (TEA) é usado para se referir a variedade de manifestações e de intensidade dos sintomas. O autismo é uma condição neurológica, com características que normalmente irão se manifestar na primeira infância, porém é possível que o diagnóstico seja realizado em qualquer fase da vida. As principais áreas afetadas por essa condição são a comunicação, o comportamento social e os interesses ou atividades restritas e repetitivas.

Em relação a comunicação, as pessoas com autismo podem apresentar dificuldades tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. Alguns indivíduos podem possuir um atraso significativo no desenvolvimento da fala, enquanto outros podem ter habilidades linguísticas preservadas, mas dificuldade em usar a linguagem de forma social. A interação social também é uma área que pode ser afetada, podendo ser expressada nas dificuldades para entender normas sociais, expressões faciais e linguagem corporal, o que pode ocasionar o isolamento ou uma comunicação limitada dessa criança ou indivíduo.

Além disso, o autismo pode envolver interesses restritos, como a fixação em determinados temas ou atividades (hiperfoco), e comportamentos repetitivos, como a repetição de palavras, gestos ou ações. Esses comportamentos podem variar amplamente de uma pessoa para outra, com alguns indivíduos apresentando

apenas um pequeno número de comportamentos repetitivos e outros exibindo uma ampla gama de ações repetitivas.

Ainda não compreende-se perfeitamente quais são as causas do autismo, porém sabe-se que fatores genéticos e os ambientes desempenham papéis importantes no desenvolvimento desse transtorno. Estudos mostram que o autismo tende a ocorrer com mais frequência em famílias com histórico de condições relacionadas ao espectro autista, sugerindo uma base genética. No entanto, os fatores ambientais também são relevantes, embora seja difícil estabelecer uma causa direta. Alguns estudos investigam a influência de fatores como complicações durante a gravidez, exposição a toxinas e infecções, mas as evidências ainda são inconclusivas.

Embora algumas teorias no passado tenham associado o autismo a vacinas, a pesquisa científica (Cochrane Collaboration; Centers for Disease Control and Prevention (CDC); Organização Mundial da Saúde) demonstrou de maneira conclusiva que não há nenhuma relação entre vacinas e o desenvolvimento do autismo, um mito que foi amplamente desmentido pela comunidade médica.

O diagnóstico do autismo pode ser desafiador, principalmente em crianças mais novas, uma vez que os sinais podem ser sutis ou confundidos com outras condições. Em muitos casos, o diagnóstico é feito entre os 2 e 3 anos de idade. O diagnóstico precoce é fundamental, pois quanto mais cedo a intervenção começar, maiores são as chances de melhorar o desenvolvimento da criança, principalmente nas áreas de comunicação, socialização e habilidades motoras. O tratamento do autismo é altamente individualizado e pode envolver uma combinação de terapias comportamentais, fonoaudiologia, psicoterapia e, em alguns casos, medicação.

A inclusão de pessoas com autismo na sociedade continua sendo um dos maiores desafios para as famílias e para as instituições. A educação inclusiva, que visa integrar crianças com autismo no ambiente escolar regular, tem se tornado cada vez mais comum. No entanto, essa inclusão nem sempre é fácil, pois as escolas precisam estar preparadas para oferecer apoio especializado, adaptar o currículo e proporcionar um ambiente de aprendizado mais flexível para atender às necessidades de cada aluno.

Dito isso, existem normas que amparam e regulamentam os direitos das crianças autistas em relação ao trato pedagógico com esses/as alunos/as. A Lei nº 12.764, sancionada em 2012, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um marco significativo na busca por garantir os direitos de pessoas autistas, com um enfoque evidente na educação. Esta lei reconhece o Transtorno do Espectro Autista como uma deficiência, o que implica no direito à educação inclusiva nas redes de ensino regular. A inclusão de crianças e adolescentes com TEA nas escolas regulares foi, portanto, uma vitória no processo de garantia de direitos da pessoa com deficiência, refletindo um movimento mais amplo de valorização da diversidade e promoção da equidade. Ela estabelece que o acesso à “educação e ao ensino profissionalizante” (Brasil, 2012) é um direito da pessoa com TEA. Além disso, existe também o decreto nº 7.611/2011 que determina a garantia de um ambiente educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Esse acesso, segundo o decreto, deve ser gratuito e assegurar o suporte necessário e condições adaptadas para o aprendizado de cada criança, de acordo com a especificidade de cada um/a.

No entanto, a efetividade dessa política tem sido alvo de críticas. Enquanto a lei garante que as escolas devem oferecer educação inclusiva, muitos educadores/as ainda enfrentam dificuldades para lidar com as especificidades do TEA. Os/as autores/as Camargo et. al (2020) apontam que diante dos desafios encontrados para a efetivação de uma educação inclusiva para alunos/as autistas a formação continuada se faz necessária. Portanto, a capacitação docente pode tornar possível que as escolas proporcionem às crianças apoio especializado, materiais didáticos adequados e o fortalecimento da comunicação entre a instituição de ensino e as famílias. Embora a política seja uma conquista importante, a sua implementação ainda depende de uma reestruturação profunda nas práticas educacionais, que deve envolver uma mudança na formação de professores e professoras, no currículo e na adaptação dos ambientes escolares. É necessário uma abordagem pedagógica individualizada para cada aluno/a com TEA, se tornando insuficiente aplicar métodos padronizados para todos/as os/as alunos/as autistas, pois o transtorno se manifesta de diferentes formas e com diferentes graus de intensidade. Assim, a legislação e as políticas públicas devem ir além de garantir o ingresso

dos/as alunos/as nas escolas, sendo necessário garantir que eles/as recebam apoio pedagógico contínuo e especializado. Essas ações somadas a uma participação efetiva e comprometida da comunidade e da família, pode ser o caminho para alcançar o sucesso da inclusão.

4 ENTRE BARREIRAS E APRENDIZADOS

O ingresso no universo da educação especial é, para muitos estagiários/as, um divisor de águas na formação docente. Esse cenário não foi distinto para mim, um estagiário de Educação Física. O primeiro contato com essa realidade veio carregado de surpresa, desconforto, aprendizado e, acima de tudo, transformação. Eu já havia passado pelas matérias de inclusão na faculdade, mas foi a primeira experiência prática que vivenciei. Destaco que esse estranhamento inicial revela sobre a formação tradicional dos profissionais de educação física, que, muitas vezes, não contempla suficientemente a diversidade e as especificidades de estudantes com deficiência.

O impacto do primeiro dia foi forte. Com poucas referências anteriores e pouco preparo prático, eu me deparei com uma realidade completamente nova. A vivência com alunos/as neurodivergentes e com deficiência física exige do/a professor/a mais do que técnica — exige empatia, criatividade, escuta e sensibilidade. Eu buscava compreender meu papel, o que foi desafiador desde o início, pois soube que na comunidade havia uma família com sete filhos autistas e seis que estavam naquela escola. O primeiro estudante com quem trabalhei era um menino com deficiência física no pé e autismo, aluno do quinto ano. Desde o início, surgiram desafios estruturais que comprometem diretamente o direito de acesso e permanência digna do estudante no ambiente escolar. Ele estudava no segundo andar, então ele tinha que subir e descer a escada, porém a escola não possui rampas ou elevadores, a locomoção do aluno dependia de esforço físico e muitas vezes de ajuda externa. A ausência de acessibilidade, infelizmente ainda comum em muitas escolas brasileiras, torna a permanência desses estudantes ainda mais difícil e excludente.

Segundo o Censo Escolar 2022, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), 27% das escolas do país não possuem qualquer adaptação de acessibilidade — ou seja, estão completamente desprovidas de infraestrutura mínima, como rampas de acesso, banheiros adaptados ou sinalização tátil e sonora (Cultura UOL, 2023). Tal

ausência de recursos físicos não apenas infringe os direitos legais de estudantes com deficiência, como também compromete diretamente sua permanência, participação e desenvolvimento no ambiente escolar.

A deficiência de infraestrutura é ainda mais grave nos anos iniciais da educação básica. Um levantamento divulgado pela Folha de S.Paulo mostra que uma em cada duas escolas que atendem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental não possui condições físicas adequadas para receber alunos com deficiência (Vieceli, 2022). Esses dados evidenciam o descompasso entre o discurso da inclusão e as condições reais encontradas nas unidades escolares, especialmente nas regiões mais vulneráveis socialmente.

Esse tipo de relato evidencia como as barreiras estão postas, principalmente no ambiente que cerca esse aluno/a. Essa escola não possui elevadores, nem rampas, isso dificultava muito. Trata-se de um obstáculo físico que revela uma barreira atitudinal. Desse modo, observamos que a escola não foi pensada para todos/as, e isso afeta diretamente a experiência de aprendizagem e participação dos/as estudantes não só dos/as com deficiência, mas de toda comunidade escolar que percebe, vê e convive com esse cenário. O autor Sasaki (1997) aponta que a acessibilidade não é um favor e sim um direito básico, desse modo adaptações estruturais (rampas, elevadores, pisos táteis, banheiros adaptados, dentre outros) devem compor os espaços das instituições, sobretudo, as de ensino. Dessa forma, o pesquisador declara que é possível tornar ambientes excludentes em locais acolhedores e acessíveis.

Além disso, Mantoan (2003) afirma que a inclusão deve ser um projeto de toda a escola e não uma proposta individual para alunos/as com deficiência. A pesquisadora segue apontando que a formação adequada dos/as profissionais é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças. É possível observar que essa formação qualificada se faz necessária também para assegurar a saúde dos/as profissionais que, ao se encontrarem diante de situações como as relatadas, se sentem vulneráveis também, por não possuírem bagagem e qualificação para atender o/a aluno/a da maneira necessária.

No entanto, apesar das dificuldades iniciais é possível destacar os benefícios e os aprendizados adquiridos durante esse processo. A compreensão do papel do/a professor/a no contexto da inclusão escolar, a presença, a escuta e o cuidado tornaram-se, pouco a pouco, instrumentos pedagógicos fundamentais. Além disso, é importante destacar a necessidade de um trabalho em conjunto (escola e comunidade externa) com o objetivo de auxiliar no aprendizado desse aluno/a com deficiência. A autora Susan Bray Stainback (1996) aponta que a inclusão de professores, educadores/as especiais, terapeutas, da família e de todo corpo pedagógico da instituição de ensino é necessária para uma educação eficaz.

Dessa forma, a autora destaca que por vezes um desafio encontrado nas instituições de ensino é a sobrecarga do profissional e/ou educador/a especial que acaba precisando atender diversas turmas sem apoio necessário. Esse cenário foi observado durante o estágio, pois a escola possuía um corpo pedagógico da educação especial com 9 estagiários/as para atender 30 alunos/as laudados/as. Observamos, portanto, que o número de crianças com necessidade de acompanhamento era mais de três vezes maior do que o número de profissionais disponíveis. Essa equipe contava também com 3 professoras que eram responsáveis por gerir esses/as alunos/as evidenciando uma sobrecarga a essas profissionais.

Stainback (1996) destaca que uma das maneiras de amenizar essa situação é o planejamento de aula coletivo, reuniões periódicas, a criação de grupos de estudos e a principal estratégia para o sucesso da inclusão é não fragmentar o trabalho. Possuir uma equipe pedagógica que compreenda o trabalho de incluir como função de todos/as, se faz necessário para garantir esse direito, além de auxiliar esses/as profissionais especializados/as e diminuir a sobrecarga dessa função.

Apontamos, dessa forma, que o estágio em educação especial se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem para o/a estudante com deficiência, mas também para o/a futuro/a professor/a. Ao encontrar essa realidade que nos tira da zona de conforto e nos convida à ação crítica, iniciamos uma jornada de desconstrução e reconstrução de saberes. Portanto, essa vivência evidencia a urgência de formar profissionais da educação física com uma base sólida sobre

inclusão, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência. Para mais, é importante destacar a potência que existe na capacidade de aprender com a prática, com os encontros e com as diferenças. Mesmo diante das adversidades, o contato com a educação especial despertou algo profundo, um olhar mais humano e comprometido com a transformação social por meio da educação.

A vivência escolar de crianças com deficiência muitas vezes vai além do processo de aprendizagem. Em diversos contextos, a escola se apresenta como o único espaço de atenção e cuidado que essas crianças frequentam com regularidade, especialmente quando pertencem a famílias em situação de vulnerabilidade. Um segundo momento de impacto foi quando percebemos a ausência de tratamento bucal para duas irmãs que eu acompanhava. Elas eram gêmeas e apresentavam comprometimentos severos: eram não verbais, não alfabetizadas e com grande dificuldade de comunicação.

As profissionais da escola passaram a notar episódios frequentes de choro intenso por parte das meninas, sem motivo aparente. A equipe pedagógica e os/as cuidadores/as, sensibilizados/as pela situação, iniciaram uma investigação mais cuidadosa do comportamento das alunas, o que levou à constatação de um problema grave de saúde bucal: as crianças apresentavam dois a três dentes visivelmente comprometidos, escurecidos e deteriorados, indicando ausência total de acompanhamento odontológico. Esse diagnóstico informal evidenciou não apenas a negligência dos responsáveis, mas também a ausência de políticas públicas eficazes de saúde preventiva para esse público.

Diante da gravidade do quadro, a escola realizou diversas reuniões com os responsáveis e encaminhou três crianças — incluindo as irmãs — para exames médicos. Situações como essa confirmam o papel central da escola como articuladora de ações intersetoriais, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Brasil, 2009) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, esse caso reforça o alerta feito por Mantoan (2003), ao destacar que a exclusão de crianças com deficiência não ocorre apenas pela ausência de matrículas, mas também pela invisibilização de suas necessidades dentro e fora da sala de aula. A experiência mostra, portanto, que a

formação dos/as educadores/as precisa abarcar não apenas práticas pedagógicas inclusivas, mas também competências para a identificação de situações de risco e negligência, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Além disso, aponta que para que essas crianças recebam o tratamento necessário básico é preciso um comprometimento não só da instituição de ensino, mas também dos pais e/ou responsáveis.

O terceiro momento marcante da minha trajetória como profissional da educação inclusiva ocorreu quando fui designado para acompanhar um aluno do 7º ano, que apresentava um nível elevado de comprometimento. Ele era não verbal, não alfabetizado e demonstrava comportamentos desafiadores no ambiente escolar. Por ser fisicamente mais forte, exigia atenção constante. Tinha grande interesse por eletrônicos, especialmente o celular, e reagia com crises intensas quando esse recurso era retirado. Nessas situações, ele se jogava no chão, gritava e se desregulava emocionalmente, o que tornava extremamente difícil sua permanência em sala de aula.

O maior desafio naquele período era, justamente, levá-lo para dentro da sala e mantê-lo lá por algum tempo. Em geral, ele permanecia por cerca de quinze minutos antes de começar a gritar ou a demonstrar incômodo intenso. Os/as professores/as, muitas vezes, pediam que ele fosse retirado do ambiente, pois não conseguiam conduzir a aula com sua presença. A realidade é que, apesar de frequentar a escola, ele passava a maior parte do tempo fora da sala de aula, diferentemente dos demais colegas com deficiência que, mesmo com limitações, conseguiam permanecer por períodos maiores. A rotina dele se limitava, basicamente, à quadra, onde permanecia a maior parte da tarde, sob minha supervisão.

Essa experiência me fez refletir profundamente sobre os limites da inclusão quando não há suporte técnico, formação adequada e estrutura institucional compatível com as necessidades dos/as estudantes/as com deficiência severa. Conforme destacam Mantoan (2003) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2009), a inclusão não se resume à matrícula; ela exige participação ativa, interação e pertencimento. No caso desse aluno, apesar de presente fisicamente, sua experiência escolar era de exclusão velada — uma exclusão disfarçada de cuidado.

Isso reforçou em mim a importância da formação continuada, da atuação em rede e da escuta sensível como elementos centrais para transformar realidades escolares tão desafiadoras quanto essa. Para além desses fatores, é necessário pensar o quanto o estágio enquanto uma experiência formativa, é importante para os/as futuros/as profissionais da educação. O estágio supervisionado é o espaço que a universidade e as instituições de ensino proporcionam para os/as universitários vivenciarem aquilo que dentro da universidade não será possível. Portanto, os estágios se mostram como potentes locais de formação prática, que articulado com os ensinamentos teóricos podem potencializar a formação dos/as estudantes.

O quarto momento que marcou minha trajetória com alunos/as com deficiência foi uma percepção mais ampla das dificuldades na relação entre a escola e as famílias. Em muitos casos, não se tratava apenas de um problema de comunicação, mas de um conjunto de fatores sociais e econômicos que dificultavam a participação efetiva dos responsáveis no processo educacional. Um exemplo claro foi o de um pai que buscava seus filhos todos os dias com uma bicicleta adaptada, que possuía 7 assentos. A bicicleta já não comportava o tamanho e peso das crianças, que estavam crescidas, e frequentemente apresentava problemas, como pneus furados. Presenciei também constantes atrasos na saída das crianças ou até mesmo ausência dos pais nas atividades escolares.

Além disso, havia uma dificuldade evidente de estabelecer compromissos com a família: reuniões eram desmarcadas ou ignoradas. A ausência de emprego fixo e as constantes mudanças de residência por parte da família revelavam uma instabilidade estrutural que ia além da “falta de compromisso” muitas vezes atribuída a esses pais. Eles viviam integralmente com os filhos e, sem rede de apoio, não conseguiam trabalhar fora nem garantir uma rotina estável. O que poderia ser lido, superficialmente, como negligência, revelava-se, na verdade, como reflexo de uma realidade de vulnerabilidade socioeconômica.

Essa experiência reforçou em mim a compreensão de que a inclusão escolar não se limita ao ambiente da sala de aula, mas depende de uma rede articulada entre escola, família e políticas públicas de assistência. Como defende Rios (2017), os processos de exclusão educacional muitas vezes estão imbricados em contextos de

pobreza, desigualdade e fragilidade das políticas sociais. A falta de reciprocidade percebida pela escola não era apenas um desinteresse dos pais, mas sim o resultado de condições de vida adversas. Compreender isso foi fundamental para desenvolver uma escuta mais empática e uma prática pedagógica mais humana, consciente de que, para muitas famílias, a sobrevivência diária já representa um esforço imenso.

5 ANÁLISE E REFLEXÕES: ENTRE A REALIDADE E A POTÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A partir das experiências vivenciadas ao longo do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física da UFES, torna-se possível realizar uma análise crítica e reflexiva sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva no contexto da escola pública brasileira. As observações e interações diretas com alunos/as com deficiência e transtornos do espectro autista (TEA) evidenciaram que a inclusão escolar, apesar de amplamente defendida em documentos legais e nas políticas públicas, ainda enfrenta entraves profundos que perpassam tanto o nível estrutural quanto o atitudinal.

Em primeiro lugar, é necessário ressaltar a distância entre a legislação e a realidade cotidiana das instituições de ensino. Como discutido, leis como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a LBI (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) constituem avanços significativos no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência à educação de qualidade e ao convívio escolar em ambientes regulares. No entanto, a mera existência dessas normativas não garante sua efetividade. O cotidiano escolar mostra que muitas escolas ainda não possuem a estrutura mínima de acessibilidade — como rampas, elevadores, banheiros adaptados — e tampouco contam com equipes pedagógicas em número suficiente e devidamente capacitadas para lidar com a diversidade de seus estudantes.

Essa discrepância entre o prescrito e o praticado tornou-se visível já nas primeiras semanas de estágio. O caso do aluno com deficiência física nos pés e diagnóstico de autismo, que era obrigado a subir escadas diariamente por ausência de acessibilidade, é um exemplo emblemático de como o descaso estrutural impacta diretamente a dignidade e o direito à permanência escolar de estudantes com deficiência. Como aponta Sassaki (1997), a acessibilidade é um direito e não um favor. A ausência de condições físicas adequadas não apenas infringe a legislação, mas representa uma forma concreta de exclusão, ainda que velada.

Outro aspecto relevante que emerge da análise é o papel central da formação docente no processo de inclusão. Conforme afirmado por Mantoan (2003; 2006), a inclusão exige mais do que boa vontade: exige uma mudança paradigmática que envolve a escola como um todo. Os/as professores/as não podem continuar atuando sob a lógica da homogeneização de práticas e expectativas. A pluralidade de formas de aprender requer estratégias pedagógicas diversificadas, sensíveis às especificidades de cada aluno/a. No entanto, durante o estágio, foi possível perceber que muitos/as profissionais da escola ainda não se sentem preparados/as para lidar com as demandas da educação inclusiva, o que acaba resultando em atitudes de resistência, exclusão simbólica ou delegação da responsabilidade a terceiros — geralmente estagiários/as ou cuidadores/as.

A sobrecarga das equipes de apoio, como o número insuficiente de profissionais para atender à demanda de alunos/as com deficiência, também revela um problema estrutural. Uma equipe com 9 estagiários/as e apenas 3 professoras para acompanhar 30 estudantes com laudos diagnósticos evidencia o quão precária é a estrutura de apoio, comprometendo a qualidade do atendimento individualizado e promovendo a lógica do "atendimento mínimo possível".

Contudo, a análise da inclusão não pode se restringir ao espaço escolar. A participação e o comprometimento da família e da comunidade são elementos fundamentais para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Durante o estágio, ficou evidente que a ausência de uma rede de apoio familiar estruturada e a vulnerabilidade socioeconômica de muitas famílias impactam diretamente a trajetória escolar dos/as alunos/as com deficiência. O caso da família que utilizava uma bicicleta adaptada para transportar sete filhos autistas é emblemático. A dificuldade de comparecer às reuniões escolares, manter uma rotina estável e garantir o acompanhamento da saúde das crianças não era fruto de negligência, mas sim de um contexto de precariedade social e econômica.

Como afirma Rios (2017), a exclusão educacional está profundamente imbricada com desigualdades sociais. Portanto, qualquer proposta de inclusão que não considere as condições materiais e sociais das famílias e das comunidades corre o risco de ser inócua. A escola, nesse cenário, deve atuar como articuladora de

políticas intersetoriais, promovendo o diálogo com os serviços de saúde, assistência social e organizações da sociedade civil. Essa rede ampliada é essencial para assegurar o acesso e a permanência dos/as alunos/as com deficiência no espaço escolar.

Por outro lado, as experiências vividas também revelaram importantes potenciais transformadores da educação inclusiva. A aproximação com os alunos, mesmo diante de condições adversas, permitiu a construção de vínculos afetivos e pedagógicos que ressignificam a prática docente. O contato com realidades tão diversas — como o aluno do 7º ano não verbal, as gêmeas com comprometimento severo e a família com sete filhos autistas — gerou aprendizados que nenhum conteúdo teórico isolado poderia oferecer. A escuta, a empatia, a observação sensível e a disposição para aprender com o outro tornaram-se instrumentos pedagógicos fundamentais.

O estudo sobre a formação inicial em Educação Física inclusiva e os relatos de seus egressos dos/as autores/as Saraiva et. al (2017) revelou uma lacuna crucial: a teoria da inclusão, muitas vezes abordada de forma isolada, não prepara os/as professores/as para a complexidade da prática. No entanto, as experiências que vivi sobre a atuação com alunos/as de diversas realidades, servem como prova de que a formação mais eficaz reside justamente nas vivências diretas e na construção de vínculos. O estágio demonstra que é na prática, através da escuta, da empatia e da observação sensível, que o/a professor/a realmente ressignifica sua docência e desenvolve as ferramentas pedagógicas fundamentais que nenhum conteúdo teórico isolado poderia oferecer, confirmando a urgência de uma formação que integre ensino e vivência de forma coesa e transformadora.

Desse modo, segundo os/as autores/as é necessário que durante a formação o/a aluno/a seja ativo e participante dos programas que a instituição disponibiliza para completar a formação, o estágio supervisionado faz parte disso. Ele se mostra como um espaço fundamental para que a teoria sobre a educação inclusiva, frequentemente abordada de forma fragmentada no currículo, possa ser vivenciada e articulada com a prática pedagógica real. São nessas experiências, que aproximam o/a futuro/a professor/a da diversidade de alunos/as na Educação

Básica, que se desenvolve uma perspectiva crítico-reflexiva. Tais vivências permitem que o/a estudante não apenas aplique o conhecimento, mas também construa as ferramentas necessárias para atuar de forma ética e politicamente engajada, garantindo a permanência qualitativa de todos/as os/as alunos/as nas aulas de Educação Física.

A inclusão, quando compreendida como processo coletivo e contínuo, tem o potencial de transformar não apenas a vida das crianças com deficiência, mas também a forma como a escola entende sua função social. Não se trata apenas de garantir o acesso, mas de promover uma cultura de pertencimento, onde todos/as sejam valorizados/as em sua singularidade. Nesse sentido, as propostas de autores como Stainback (1996) e Rios (2017) mostram-se imprescindíveis: a inclusão demanda articulação entre escola, família, políticas públicas e comunidade, além de formação continuada para os/as profissionais da educação.

Como estagiário, posso afirmar que a vivência em educação especial me desafiou a desconstruir concepções previamente naturalizadas sobre deficiência, normalidade e ensino. Aprendi que a inclusão, para além de um conceito ou política, é uma prática cotidiana de enfrentamento às desigualdades, um processo que exige escuta ativa, formação ética, criticidade e disposição constante para a transformação. Apesar das barreiras, a educação inclusiva se mostrou um campo fértil para o exercício da alteridade, da criatividade e do compromisso com a justiça social.

Assim, concluo este capítulo reconhecendo que a experiência do estágio supervisionado não obrigatório não apenas contribuiu para minha formação como educador, mas me comprometeu pessoal e politicamente com a causa da inclusão escolar. O caminho é longo, as lacunas são muitas, mas é justamente no encontro com o outro — com suas limitações, potencialidades e histórias — que se revela o verdadeiro sentido da docência: ensinar e aprender com e para todos/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. 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.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. da; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R. de; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37828>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Vaccines and Autism: A Tale of Shifting Hypotheses. Atlanta, 2013. Disponível em: <https://www.cdc.gov/vaccinesafety/concerns/autism.html>. Acesso em: 9 abr. 2025.

COCHRANE COLLABORATION. Vaccines for measles, mumps, rubella and autism. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014. Disponível em: <https://www.cochranelibrary.com>. Acesso em: 9 abr. 2025.

DA REDAÇÃO. Censo escolar: 27 % das escolas no Brasil não têm adaptação de acessibilidade. *Cultura UOL*, São Paulo, 19 jun. 2023. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/educacao/noticias/2023/06/19/69_censo-escolas-no-brasil-nao-tem-adaptacao-de-acessibilidade.html. Acesso em: 23 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 4. ed. São Paulo: Moderna; Autores Associados, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Vaccines are not linked to autism. Genebra, 2014. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/vaccines-and-autism>. Acesso em: 9 abr. 2025.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, David. A escola inclusiva: estratégias para promover a inclusão. Porto: Edições Asa, 2006.

SARAIVA, Maria do Carmo; LOPES, Máira Rodrigues. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1385-1398, out./dez. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VIECELI, Leonardo. Uma em cada duas escolas do 1º ao 5º ano não tem infraestrutura para alunos com deficiência. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 21 set. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/09/uma-em-cada-duas-escolas-do-1o-ao-5o-ano-nao-tem-infraestrutura-para-alunos-com-deficiencia.shtml>. Acesso em: 23 jun. 2025.