



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

JAMILLE SANTOS NOVAES DIAS
LEANDRA SILVA ALVES
MAIZA OLIVEIRA SILVA

**O CO-DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E
PRÁTICAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS**

Eunápolis - Bahia
2026



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

JAMILLE SANTOS NOVAES DIAS
LEANDRA SILVA ALVES
MAIZA OLIVEIRA SILVA

**O CO-DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E
PRÁTICAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS
INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
avaliativo para a conclusão do curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Faculdade do Espírito Santo.

Orientador(a): Prof^a Ma. Rosangela
Cardoso Silva de Oliveira

Eunápolis - Bahia
2026



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

O CO-DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS

Jamille Santos Novaes Dias

Faculdade Espírito Santo

jamillesantosnovaesdias@gmail.com

Leandra Silva Alves

Faculdade Espírito Santo

leandraleandrinha17@gamil.com

Maiza Oliveira Silva

Faculdade Espírito Santo

maizaoliveirasilva36@gmail.com

Orientadora: Prof^a Ma. Rosangela Cardoso Silva de Oliveira

Faculdade Espírito Santo

rosangela.oliveira@soufaes.com.br

RESUMO

Este artigo investiga as tensões que permeiam a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando a co-docência e a Educação Física como eixos analíticos transversais. Partindo da inquietação acadêmica e prática de pesquisadoras imersas na realidade da escola pública e na experiência direta com o neurodesenvolvimento, o estudo propõe o seguinte problema de investigação: quais são os desafios e as possibilidades que emergem da articulação entre o trabalho colaborativo e as práticas inclusivas na Educação Física e no cotidiano escolar? O objetivo central consiste em analisar como a mediação pedagógica, pautada na co-docência e no uso intencional do lúdico, pode transformar as barreiras sistêmicas que obstaculizam o direito à aprendizagem. A justificativa deste trabalho assenta-se na necessidade de deslocar o olhar clínico sobre o estudante para uma análise crítica sobre o sistema de ensino, que frequentemente falha ao não prover formação docente e recursos pedagógicos adequados. O aporte teórico fundamenta-se nos preceitos da educação inclusiva de Mantoan (2024), na perspectiva crítica de Pletsch (2019) e nas reflexões sobre trabalho colaborativo de Lockmann e Klein (2022). Metodologicamente, adotou-se uma revisão integrativa da literatura (1988–2024), com análise de 12 documentos, entre estudos científicos e marcos legais. Os resultados evidenciam que a inclusão genuína não ocorre pela adaptação do aluno, mas pela reorganização estrutural e pedagógica da escola. Concluimos que a co-docência e a Educação Física,



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

quando estruturadas sob uma perspectiva colaborativa, não são elementos periféricos, mas condições para a efetivação de um ensino equitativo, capaz de acolher a diversidade e superar as barreiras históricas da exclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Co-docência; Educação Física; Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article investigates the tensions surrounding the school inclusion of students with special educational needs (SEN) in the early years of Elementary Education, adopting co-teaching and Physical Education as transversal analytical axes. Grounded in the academic and practical concerns of researchers immersed in the reality of public schools and direct experience with neurodevelopment, the study proposes the following research question: what are the challenges and possibilities that emerge from the articulation between collaborative work and inclusive practices in Physical Education and daily school life? The central objective is to analyze how pedagogical mediation, based on co-teaching and the intentional use of play-based strategies, can transform the systemic barriers that hinder the right to learning. The justification for this study is based on the need to shift the focus from a clinical view of the student to a critical analysis of the education system, which often fails to provide adequate teacher training and pedagogical resources. The theoretical framework is based on the precepts of inclusive education by Mantoan (2024), the critical perspective of Pletsch (2019), and reflections on collaborative work by Lockmann and Klein (2022). Methodologically, an integrative literature review (1988–2024) was adopted, analyzing 12 documents, including scientific studies and legal frameworks. The results demonstrate that genuine inclusion does not occur through adapting the student, but through the structural and pedagogical reorganization of the school. We conclude that co-teaching and Physical Education, when structured from a collaborative perspective, are not peripheral elements but *sine qua non* conditions for the realization of equitable teaching, capable of embracing diversity and overcoming historical barriers to exclusion.

Keywords: Inclusive Education; Co-teaching; Physical Education; Elementary Education; Pedagogical Practices.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é, para nós, apenas um objeto de estudo acadêmico; é o território onde a escola pública brasileira demonstra sua



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

maior contradição e, simultaneamente, seu maior potencial de transformação. Embora as discussões educacionais contemporâneas reiterem a relevância do tema, nossa vivência no "chão" da escola e o atravessamento direto pela experiência do neurodesenvolvimento nos revelam que o abismo entre o texto legal e a sala de aula persiste como uma ferida aberta na democracia educacional.

Neste artigo, recusamos a complacência de observar a inclusão através de lentes que buscam, no estudante, o culpado pela sua própria exclusão. Em vez de perguntar "o que falta à criança?", voltamos nosso foco para a engrenagem do sistema: "o que precisa ser, de fato, implodido e reconstruído na escola para que este estudante não apenas ocupe uma cadeira, mas aprenda?". Como sustentam Mantoan e Lanuti (2024), a escola que defendemos não é aquela que se limita a "adaptar" conteúdos, mas aquela que reconhece a aprendizagem como um direito inalienável, reconfigurando suas práticas para acolher a diversidade como a sua única norma de funcionamento.

O arcabouço legal brasileiro, da Constituição de 1988 à Política Nacional de 2008, nos serve de parâmetro, mas não de conforto. A análise crítica que aqui propomos, ancorada na vigilância epistemológica de Pletsch (2019), nos impele a nomear as barreiras: a escassez de formação docente, a ausência de planejamento colaborativo e a precariedade estrutural não são "dificuldades", são opções políticas e metodológicas do sistema que precisa ser confrontado.

Reconhecemos que o discurso da inclusão tem servido, com frequência, como um verniz para burocracias, enquanto docentes operam em isolamento e famílias assistem à marginalização de seus filhos. Esse posicionamento apresenta uma falha ética que não se resolve com seminários, mas com a disposição de encarar a alteridade como o ponto de partida de qualquer processo pedagógico. Ao investigarmos as brechas do sistema, não estamos tratando de categorias abstratas de aprendizagem, mas de histórias reais que compõem o cotidiano escolar.

Pesquisar sobre inclusão é um ato de resistência política. Recusamos o conformismo pedagógico que tolera o co-docente atuante de forma errante ou o



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

estudante com TEA submetido a uma mediação que o desconsidera. Entendemos que a inclusão é uma construção prática, exigindo que o planejamento compartilhado e o olhar sensível sobre a neurodivergência sejam elevados à categoria de eixos centrais, não como uma exceção ao padrão, mas como a essência da escola.

É sob essa ótica indissociável da nossa práxis que articulamos os eixos deste estudo: o papel do co-docente, a Educação Física inclusiva e o lúdico para estudantes com TEA. Nossa questão norteadora é: quais são os desafios e as possibilidades que emergem da articulação entre o trabalho colaborativo e as práticas inclusivas em aulas de Educação Física no cotidiano escolar dos Anos Iniciais?. Buscamos analisar como a co-docência e o uso intencional do lúdico podem romper com a lógica da adaptação pontual.

No que tange especificamente às aulas de Educação Física nos Anos Iniciais, a resistência em romper com o modelo de exclusão torna-se ainda mais evidente. Historicamente, este componente curricular foi estruturado sob a lógica da prontidão motora e da competitividade, o que marginaliza automaticamente o estudante que não responde aos padrões de desempenho impostos. A partir de nossa análise, observamos que as aulas de Educação Física, em muitas escolas, operam como um espelho da sociedade: elas refletem e ampliam as barreiras que o sistema ergue contra o corpo considerado "diferente", rotulando a ausência de recursos e a insuficiência da formação docente como justificativas para a omissão.

No entanto, é exatamente na quadra, pelo movimento e pela interação, que enxergamos a possibilidade de uma virada epistemológica. A inclusão na Educação Física não deve ser compreendida como uma concessão ou adaptação periférica, mas como a implementação de práticas cooperativas que desafiam a cultura da exclusão esportiva. Entendemos que, ao substituir o paradigma da competição pelo da cooperação e do jogo lúdico, especialmente quando articulado à co-docência, a Educação Física deixa de ser um espaço de segregação para se tornar uma potência inclusiva. Defendemos que as possibilidades de inclusão neste campo residem na intencionalidade pedagógica que reorganiza o ambiente,



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

permitindo que a diversidade motora seja não apenas acolhida, mas valorizada como elemento constitutivo de uma experiência educativa plena.

A relevância deste trabalho se assenta no nosso compromisso de produzir conhecimento que não se encerra na teoria, mas que serve de ferramenta para o acúmulo crítico necessário à transformação das nossas escolas. Este artigo organiza-se em cinco seções, percorrendo desde a fundamentação teórica de Mantoan, Pletsch, Lockmann e Klein, até a análise de 12 documentos que sustentam nossa revisão integrativa (1988–2024), reafirmando nossa convicção de que a escola precisa se transformar para incluir.

2 DESENVOLVIMENTO

A fundamentação teórica aqui apresentada não se restringe a uma compilação de conceitos, mas constitui uma análise crítica das possibilidades de efetivação da inclusão escolar no contexto das instituições públicas brasileiras. Nosso ponto de partida é a perspectiva de Pletsch (2019), que nos convoca a uma vigilância epistemológica rigorosa: a compreensão de que os entraves vivenciados pelos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) não decorrem de limitações intrínsecas, mas das barreiras estruturais, metodológicas e de formação que compõem o sistema educacional. Assim, o foco de nossa análise recai sobre o que precisa ser transformado na organização escolar e nunca sobre uma suposta insuficiência dos sujeitos.

Diante disso, tratamos a inclusão como um desafio multidimensional, que atravessa todos os componentes curriculares e afeta a diversidade de perfis presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para ilustrar de forma concreta esse embate entre as normas legais e o "chão" da escola, recorreremos a três recortes analíticos: a co-docência, a Educação Física e o lúdico. Tais eixos não delimitam nossa pesquisa a áreas isoladas, mas funcionam como lentes transversais que evidenciam os dilemas e as potências da inclusão como um princípio pedagógico universal, capaz de tensionar as estruturas que ainda insistem em segregar.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

As análises de Kassar sobre as políticas de educação especial no Brasil reforçam nossa tese de que as lacunas de financiamento, infraestrutura e formação docente são determinantes sistêmicos. Elas explicam por que legislações de vanguarda, como a LDB e a PNEE, encontram gargalos significativos em sua execução cotidiana. Portanto, a discussão que se segue propõe um deslocamento necessário: da queixa sobre o aluno para a denúncia sobre a falha na mediação, defendendo que o sistema de ensino é o principal responsável por garantir as condições materiais e simbólicas de acesso ao conhecimento.

Por fim, estruturamos este percurso em quatro momentos complementares. Iniciamos discutindo a co-docência como um compromisso ético e colaborativo; avançamos para a Educação Física como território de resistência e cooperação; adentramos o uso do lúdico estruturado como mediador da cognição e da interação, especialmente para estudantes com TEA; e, encerramos sintetizando as barreiras sistêmicas que o sistema ainda se recusa a enfrentar. Esse percurso visa demonstrar que a transformação da escola pública não é um horizonte utópico, mas uma práxis construída no planejamento compartilhado e no compromisso indissociável com a equidade.

2.1 Inclusão escolar e o papel do co-docente

A educação inclusiva exige a construção de práticas que respondam à diversidade como algo constitutivo do ambiente escolar. Segundo Pletsch (2019, p. 12), as políticas de educação especial no Brasil têm passado por uma mudança conceitual na qual a deficiência deixa de ser compreendida como uma condição individual para ser vista como o resultado das relações sociais e barreiras presentes no contexto. Consequentemente, o sistema educacional assume um compromisso coletivo que exige o redimensionamento de suas estruturas pedagógicas (PLETSCH, 2019).

Nesse cenário, a colaboração entre os profissionais torna-se essencial, pois, conforme argumentam Alves e Böck (2021, p. 45), o planejamento compartilhado



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

amplia a mediação e flexibiliza o currículo para todos os estudantes. Entretanto, a realidade aponta para o que Lockmann e Klein (2022, p. 18) descrevem como a fragmentação do trabalho: "o co-docente frequentemente realiza adaptações sem articulação com o trabalho do professor regente, em uma lógica de atuação paralela e individualizada que acaba por isolar o estudante" (LOCKMANN; KLEIN, 2022, p. 18).

Para reverter esse quadro, Lockmann e Klein (2022, p. 22) defendem que: "a inclusão genuína exige a superação do modelo de atuação isolada em favor de uma co-docência efetiva, em que o planejamento é conjunto e a responsabilidade é compartilhada". Essa mudança de paradigma é o que garante que a inclusão não seja apenas física, mas pedagógica. É a colaboração que transforma a docência em um ato de co-autoria, rompendo com o isolamento que historicamente marcou a presença do docente especializado em sala de aula (LOCKMANN; KLEIN, 2022).

Portanto, compreendemos que o co-docente é um recurso estratégico do sistema de ensino para a equidade coletiva, e não um acompanhante individualizado. Quando o sistema promove o trabalho colaborativo, ele atende ao que a legislação prevê, mas que a prática ainda nega. Defendemos, assim, que a efetivação do direito à aprendizagem passa obrigatoriamente pela superação de barreiras sistêmicas que ainda impedem a co-docência de ser a norma, e não a exceção, nas nossas escolas.

2.2 Educação Física escolar na perspectiva da inclusão

A Educação Física possui potencial estratégico para a inclusão, porém, enfrenta barreiras estruturais significativas que o sistema público ainda não superou. Silva (2011, p. 33) salienta que a carência de recursos pedagógicos nas escolas públicas é uma falha institucional que compromete o direito à participação, sendo uma responsabilidade do sistema e não uma limitação do aluno. Oliveira (2019, p. 58) complementa que a ausência de formação específica reflete a



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

omissão do sistema em garantir condições adequadas de trabalho, o que historicamente transformou as aulas em espaços de segregação.

Diante desse cenário, a mudança de paradigma é urgente, sendo necessário que as metodologias participativas ganhem espaço para garantir a acessibilidade curricular. Carvalho et al. (2017, p. 145) descrevem que a combinação de atividades adaptadas e atitudes inclusivas é fundamental para a criação de ambientes que reconheçam a diversidade. Conforme afirmam Santos e Correia (2020, p. 12): "os jogos cooperativos estimulam a participação de todos os estudantes e favorecem o desenvolvimento de atitudes inclusivas como o respeito, a solidariedade e o diálogo" (SANTOS; CORREIA, 2020, p. 12).

Essa abordagem contrapõe o histórico de exclusão, pois, como reforçam Santos e Correia (2020, p. 15): "ao contrário das dinâmicas competitivas que historicamente favorecem a exclusão, os jogos cooperativos promovem a participação coletiva e valorizam diferentes formas de envolvimento". Ao serem aplicados, esses jogos não dependem de grandes estruturas, mas da intencionalidade de quem ensina. Assim, a transformação das quadras depende de uma prática que reconhece o movimento como um direito de todos (SANTOS; CORREIA, 2020).

Em nossa análise, compreendemos que a Educação Física escolar é um terreno fértil para a resistência contra a exclusão. Quando o sistema provê as condições mínimas, a disciplina deixa de rotular o corpo como "apto ou inapto" e passa a valorizar a diversidade motora. Concluímos, portanto, que a inclusão na Educação Física é uma escolha pedagógica que rompe com padrões excludentes e, por meio da cooperação, constrói uma experiência educativa que pertence a cada estudante (CARVALHO et al., 2017).

2.3 O lúdico como estratégia pedagógica na inclusão de estudantes com TEA

O lúdico atua como um mediador essencial para a organização do pensamento e da interação social, funcionando como uma linguagem que precede ou amplia a comunicação formal. No contexto dos estudantes com TEA, essa



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

mediação ganha relevância clínica e pedagógica, tornando-se o canal principal de acesso ao currículo. Gomes Alves, Santana Santos e Coelho Neto (2022, p. 10) destacam que o AEE frequentemente esbarra no desafio de mediar a elaboração conceitual, o que exige que o sistema ofereça recursos pedagógicos estruturados e não apenas materiais genéricos.

A adoção de tecnologias digitais apresenta-se como um caminho promissor nesse processo de mediação, visto que, segundo Santos, Floriano e Dias (2023, p. 11), a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de engajamento escolar, tornando a experiência significativa para toda a turma. Além disso, Gomes Alves, Santana Santos e Coelho Neto (2022, p. 14) afirmam que o lúdico não deve ser reduzido a entretenimento: "práticas estruturadas permitem ao estudante novas formas de aprender e internalizar conceitos, mediado pelo jogo e pelas educadoras".

Para nós, o uso de jogos é um compromisso ético de quem se recusa a ver o aluno com TEA como alguém que "não alcança" o ensino comum. Sendo assim, conforme observam Gomes Alves, Santana Santos e Coelho Neto (2022, p. 16): "o uso de estímulos lúdicos digitais, quando organizados com acessibilidade multimodal e progressão gradual, atua como redutor de rigidez cognitiva e ampliador da comunicação". Essa reorganização ambiental é o que permite que a aprendizagem aconteça sem forçar o estudante a uma suposta "normalização" (GOMES ALVES; SANTANA SANTOS; COELHO NETO, 2022).

Finalizamos este eixo reafirmando que o lúdico deve ser assumido como um compromisso metodológico do sistema, essencial para a construção de um ambiente inclusivo. Quando o co-docente e o regente articulam o uso de atividades lúdicas no planejamento conjunto, eles transformam a barreira em ponte. Portanto, a ludicidade é o eixo que nos permite vislumbrar uma escola pública que, ao se reorganizar, prova que a educação de qualidade é, por princípio, um direito de todos (SANTOS; FLORIANO; DIAS, 2023).



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

3 METODOLOGIA

A presente investigação estruturou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, operacionalizada por meio de uma revisão integrativa da literatura. Optamos por este delineamento por permitir a sistematização, análise e interpretação de um corpus diversificado de produções acadêmicas e marcos legais, o que nos possibilitou construir uma compreensão densa acerca das tensões que permeiam a inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este percurso não foi meramente descritivo; ele foi desenhado para assegurar que nossas reflexões estivessem solidamente ancoradas em evidências documentadas, conferindo transparência e validade científica à análise crítica que propusemos. Oferecem subsídios para a inclusão escolar. Este caminho metodológico foi fundamentado na análise rigorosa de 12 documentos, incluindo marcos legais e estudos de referência que problematizam as relações entre Educação Especial e Educação Física.

Para a coleta de dados, realizamos um levantamento bibliográfico que abrangeu teses e dissertações do catálogo da CAPES e bases como SciELO. Os critérios de inclusão selecionaram estudos que tratassem diretamente das estratégias colaborativas, superando a visão da "dispensa" do aluno de Educação Física, prática excludente amplamente criticada na literatura. Por fim, organizamos os achados através da análise de conteúdo temática, procedimento que nos permitiu articular as evidências científicas com a nossa práxis, reafirmando que a inclusão é uma construção coletiva.

Para a sistematização e análise crítica das informações extraídas dos 12 documentos que compuseram nossa amostra final, elaboramos uma matriz de síntese (Quadro 1). Esta ferramenta permitiu organizar os estudos conforme o eixo temático, a abordagem metodológica e as evidências encontradas sobre o embate entre as barreiras sistêmicas e as possibilidades inclusivas, funcionando como o suporte empírico para as discussões teóricas que articulamos ao longo do percurso analítico.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

Quadro 1: Matriz de Síntese da Amostra Analítica

Referência	Eixo Temático	Natureza / Metodologia	Desafios e oportunidades
Constituição Federal (1988)	Fundamentação	Documento Legal	Direito fundamental à educação inclusiva.
LDB (Lei nº 9.394/1996)	Fundamentação	Documento Legal	Diretrizes nacionais para a educação especial.
PNEE (MEC/SEESP, 2008)	Fundamentação	Documento Legal	Orientação política para a inclusão escolar.
Lockmann & Klein (2022)	Co-docência	Artigo / Qualitativo	Barreiras: atuação isolada. Possibilidade: co-docência.
Alves & Böck (2021)	Co-docência	Artigo / Qualitativo	Possibilidade: planejamento compartilhado e mediação.
Silva (2011)	Ed. Física	Artigo / Qualitativo	Barreira: precariedade estrutural e falta de recursos.
Oliveira (2019)	Ed. Física	Tese / Qualitativo	Barreira: despreparo docente (formação inicial).
Dos Santos & Correia (2020)	Ed. Física	Artigo / Qualitativo	Possibilidade: jogos cooperativos como inclusão real.
Carvalho et al. (2017)	Ed. Física	Artigo / Qualitativo	Possibilidade: tríade acessibilidade, conteúdos e atitudes.
Gomes Alves et al. (2022)	Lúdico / TEA	Artigo / Intervenção	Possibilidade: jogos digitais para elaboração conceitual.
Santos, Floriano & Dias (2023)	Lúdico / TEA	Anais / Reflexão	Possibilidade: ludicidade para engajamento ativo.
Pletsch (2019)	Fundamentação	Artigo / Teórico	Barreiras sistêmicas vs. Transformação estrutural.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

A organização dos dados sintetizados no Quadro 1 evidencia que a produção acadêmica recente, ao confrontar-se com os gargalos da inclusão, converge para a necessidade de superação do isolamento docente e para o potencial transformador das estratégias colaborativas. Mais do que meros registros bibliográficos, esses documentos constituem as peças fundamentais do quebra-cabeça que buscaremos montar nas páginas a seguir. Tendo sistematizado o corpus de nossa investigação, estamos aptas a articular estas evidências com os aportes teóricos que orientam nossa análise, transitando da descrição dos métodos para o confronto direto com as barreiras que ainda obstaculizam a prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras. Dando continuidade a este percurso, apresentamos, a seguir, o diálogo entre estas produções e a nossa práxis, estruturado a partir dos eixos que definem a essência da inclusão que defendemos.

O processo de seleção e refinamento dos materiais ocorreu em etapas sistemáticas que garantiram o rigor da nossa amostra. Inicialmente, realizamos a leitura exploratória de títulos e resumos para filtrar a pertinência temática, seguida por uma leitura analítica e interpretativa que nos permitiu identificar as convergências e os nós críticos nas produções selecionadas. Ao final deste percurso, a amostra definitiva foi composta por 12 documentos, sendo 09 estudos científicos, entre artigos revisados por pares e livros acadêmicos, e 03 marcos normativos fundamentais: a Constituição Federal (1988), a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Por fim, organizamos as informações coletadas por meio da análise de conteúdo de natureza temática, procedimento que nos permitiu identificar as categorias de discussão centrais para o desenvolvimento deste trabalho. Essa etapa foi decisiva para que pudéssemos articular as evidências científicas com a perspectiva crítica de Pletsch (2019) e demais aportes teóricos, permitindo-nos estabelecer o diálogo entre teoria e prática que rege nossa práxis. Dessa forma, o percurso metodológico não apenas sistematizou o conhecimento existente, mas serviu como ferramenta para a construção de uma reflexão fundamentada, capaz



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

de denunciar as lacunas do sistema e propor caminhos possíveis para a efetivação do direito à aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções acadêmicas selecionadas permitiu-nos cartografar o abismo que separa a retórica inclusiva das práticas cotidianas na escola pública. Os estudos revelam que, a despeito dos avanços normativos, a inclusão permanece refém de entraves persistentes: a precarização da formação docente, a insuficiência estrutural e a resistência de modelos pedagógicos que se recusam a flexibilizar o currículo. Nossos achados demonstram que essas barreiras não são acidentais, mas constitutivas de um sistema que ainda prioriza a homogeneização.

A partir de nossa sistematização, organizamos os resultados em três eixos transversais. O primeiro, voltado à co-docência, denuncia a falácia da inclusão quando esta ocorre pela simples alocação de um profissional sem planejamento compartilhado. O segundo, dedicado à Educação Física, contrapõe a exclusão pela performance ao potencial cooperativo das metodologias participativas. O terceiro eixo, centrado no TEA e na ludicidade, desloca o foco do "déficit" do aluno para a qualidade da mediação pedagógica oferecida pelo sistema.

A literatura analisada, composta por nomes como Pletsch (2019), Lockmann e Klein (2022), Alves e Böck (2021), Silva (2011), Oliveira (2019), Carvalho et al. (2017) e Santos, Floriano e Dias (2023), não apenas corrobora nossos pressupostos, mas oferece a base teórica para nossa denúncia: a escola pública precisa se transformar para incluir, e não os estudantes se moldarem para serem aceitos. Este percurso de análise demonstra que a inclusão é uma construção prática, indissociável de um compromisso ético-político com a alteridade.

Os resultados desta revisão evidenciam que a formação docente constitui o nó central que ainda compromete a prática inclusiva. Para nós, é evidente que as dificuldades enfrentadas no cotidiano decorrem de lacunas crônicas na formação inicial e da ausência de suporte institucional, reforçando o entendimento de Pletsch



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

(2019) de que a educação inclusiva exige transformações estruturais profundas. O sistema não pode continuar terceirizando a responsabilidade da inclusão à suposta "vontade" do professor ou à "adaptação" milagrosa do estudante.

Nesse cenário, constatamos um diagnóstico recorrente: a lógica de atuação isolada do co-docente funciona como uma barreira que fragmenta o ensino. Lockmann e Klein (2022) são precisos ao demonstrar que, sem articulação, o co-docente torna-se um agente de segregação, mantendo o estudante com NEE à margem do fluxo coletivo. Para a nossa análise, essa fragmentação é uma falha metodológica grave do sistema, que isola os profissionais e impede a construção de uma co-docência verdadeiramente colaborativa.

A superação deste modelo passa, necessariamente, pela instauração de uma parceria pedagógica onde objetivos, estratégias e formas de avaliação são construídos conjuntamente. Como sustentam Alves e Böck (2021), a colaboração não é apenas um "trabalho em equipe", mas um dispositivo de flexibilização curricular que fortalece a mediação para toda a turma. Quando o planejamento é compartilhado e intencional, a co-docência deixa de ser uma "muleta" pedagógica e passa a ser a ferramenta de garantia do direito à aprendizagem.

Portanto, os resultados indicam que a presença do co-docente só se converte em fator inclusivo quando ancorada no planejamento coletivo. Compreendemos esse profissional como um recurso estratégico do sistema, e não como um acompanhante individualizado destinado a contornar as dificuldades que o próprio sistema gera. É, pois, na articulação entre regente e co-docente que reside a via concreta para o enfrentamento das barreiras pedagógicas que ainda impedem a escola pública de cumprir sua promessa de equidade.

No contexto da Educação Física, os estudos confirmam um potencial estratégico que o sistema público insiste em desperdiçar. Historicamente, a quadra escolar funcionou como um filtro de corpos, onde o desempenho motor normativo segregava quem não se enquadrava. Os achados revelam que o problema nunca residiu na falta de potencial dos estudantes, mas na carência de condições, de



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

formação e de materiais, que o sistema deveria, por dever, prover para garantir a participação de todos (SILVA, 2011).

Oliveira (2019) aprofunda esse diagnóstico ao demonstrar que o despreparo docente reflete lacunas na formação que o sistema precisa sanar com investimentos estruturais. Contudo, percebemos que o jogo não está perdido: os resultados convergem para o potencial dos jogos cooperativos como estratégia pedagógica inquestionável (SANTOS; CORREIA, 2020). Ao substituírem a lógica competitiva por dinâmicas de colaboração, esses jogos reorganizam o ambiente escolar de forma acessível, sem depender de aportes financeiros vultosos, mas da intencionalidade de quem ensina.

Conforme apontam Carvalho et al. (2017), a combinação de atividades adaptadas e metodologias participativas expande o horizonte inclusivo para além da mera "adaptação" de exercícios. Para nós, esses achados indicam que, quando o sistema rompe com a cultura da exclusão esportiva, a Educação Física se converte em um eixo central de resistência. Ela deixa de rotular corpos como "aptos ou inaptos" e passa a valorizar a diversidade como o motor principal da experiência de movimento.

Em suma, a inclusão na Educação Física é uma escolha política que se materializa na prática pedagógica. Nossos achados são contundentes: a transformação das quadras depende de uma visão que reconhece o movimento como um direito humano fundamental. Quando o docente se apropria de estratégias cooperativas e é apoiado por uma formação consistente, ele não apenas inclui o estudante com NEE; ele constrói, coletivamente, uma experiência educativa que valoriza a existência de cada educando.

O lúdico, em nossa análise, não deve ser reduzido a um "recurso motivacional". Ele é um organizador do pensamento, um mediador social e a via pela qual o estudante constrói o saber de forma ativa. Compreendemos que sua potência não reside em características "especiais" do estudante com TEA, mas na qualidade do ambiente estruturado que o sistema escolar é capaz de oferecer. O



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

lúdico é, portanto, um princípio pedagógico universal que reorganiza o caótico para torná-lo compreensível.

No caso do TEA, os achados revelam que a ludicidade, especialmente quando integrada a recursos digitais, atua como um potente redutor de rigidez cognitiva. Gomes Alves, Santana Santos e Coelho Neto (2022) demonstram que, por meio de mediações que utilizam múltiplas vias sensoriais (visual, auditiva, escrita), o estudante com TEA encontra novas formas de internalizar conceitos. É a prova de que a "dificuldade" de aprendizagem não é um traço do autismo, mas, frequentemente, uma falha na forma como o sistema comunica o conhecimento.

Para nós, esses resultados reforçam que o foco da mediação deve recair sobre o que a escola oferece. O uso de jogos digitais, conforme Santos, Floriano e Dias (2023), favorece um engajamento ativo que rompe com a passividade de modelos tradicionais. Quando a escola se reorganiza para oferecer esse tipo de mediação, ela não está "corrigindo" o estudante, mas expandindo as pontes de comunicação. Essa é a essência da prática inclusiva: a escola que se faz acessível.

Por fim, consolidamos a ideia de que o lúdico deve ser assumido como um compromisso metodológico do sistema de ensino, jamais como uma concessão eventual. Quando articulado à co-docência, o lúdico transforma-se em um dos eixos mais potentes de equidade. Ele nos permite vislumbrar uma escola pública que, ao valorizar a neurodivergência e o direito ao brincar/aprender, prova que a educação de qualidade é, por princípio, a única forma de exercer a justiça social no ensino fundamental.

Por fim, reconhecemos as limitações inerentes ao nosso percurso. Por se tratar de uma revisão integrativa, nossa análise foi construída sobre a voz de outros autores, limitando-se ao horizonte do que já foi documentado. Embora tenhamos selecionado bases robustas e um recorte temporal abrangente, temos clareza de que a vida real, no "chão da escola", sempre excede o que cabe em artigos científicos.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

Portanto, este estudo não encerra a discussão; ao contrário, ele aponta caminhos. Sugerimos que futuras investigações avancem para a dimensão empírica, colocando o pesquisador em contato direto com a realidade das redes municipais. É necessário ouvir os professores, observar as dinâmicas de co-docência em tempo real e documentar as histórias de resistência que ocorrem longe dos registros oficiais. Este artigo é, pois, um convite para que a teoria e a prática se encontrem, permanentemente, no espaço de transformação da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, reafirmamos nosso objetivo inicial: compreender os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto das escolas públicas brasileiras. A investigação permitiu responder à nossa questão norteadora com clareza: os principais obstáculos à inclusão não residem na neurodivergência ou nas limitações intrínsecas dos estudantes, mas nas insuficiências sistêmicas, na formação docente precária, na escassez de recursos e na ausência de uma cultura de planejamento colaborativo. Esse deslocamento de perspectiva é o coração da nossa análise: a inclusão fracassa quando o sistema exige que o estudante se molde à escola, e avança somente quando a escola se transforma para acolher a todos.

Nesse sentido, os três eixos que estruturamos neste percurso convergem para uma conclusão central: a inclusão é uma construção prática, não uma concessão normativa. No eixo da co-docência, evidenciamos que a inclusão genuína exige uma parceria intencional e planejada entre o regente e o co-docente, rompendo com a atuação paralela que historicamente marginaliza o aluno. Na Educação Física, demonstramos que os jogos cooperativos transformam as quadras, historicamente espaços de exclusão pelo desempenho, em territórios de participação coletiva. Por fim, no eixo do TEA, constatamos que estímulos lúdicos estruturados, ao reorganizarem a mediação pedagógica, tornam o ambiente



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

acessível não por "adaptar" o sujeito, mas por elevar a qualidade da mediação oferecida pelo sistema.

As contribuições deste estudo são tanto teóricas quanto práticas e visam oferecer subsídios concretos para a transformação do cotidiano escolar. No plano teórico, reafirmamos a centralidade da perspectiva crítica que situa as barreiras nas engrenagens do sistema, e não nos estudantes, contribuindo para o acúmulo de conhecimento sobre a inclusão nos anos iniciais. No plano prático, demonstramos que a co-docência, os jogos cooperativos e o lúdico estruturado são caminhos viáveis e acessíveis à realidade da nossa escola pública, provando que a equidade não depende de recursos sofisticados, mas da intencionalidade política e metodológica de quem ensina.

Por fim, os resultados apontam a necessidade urgente de novas investigações que aprofundem o olhar sobre a nossa realidade educacional. Sugerimos que futuras pesquisas empíricas adentrem o cotidiano escolar, ouvindo professores, gestores e famílias para revelar como essas propostas são implementadas no "chão" da escola. O fortalecimento dessas investigações é condição necessária para que as políticas educacionais deixem de ser apenas conquistas no papel e se convertam, de fato, em transformações reais na vida de cada criança brasileira, garantindo que o direito à aprendizagem não seja apenas um horizonte, mas uma realidade cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roseleide Campos de Rezende; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **A importância do segundo professor para inclusão de estudantes com deficiência nos anos iniciais**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2021.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2026.

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

CARVALHO, Camila Lopes de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de; RODRIGUES, Gabriel de Souza. **Inclusão na Educação Física escolar: estudo da tríade acessibilidade, conteúdos e atitudes**. Motrivivência, Florianópolis, v. 29, n. esp., p. 144–161, 2017.

SANTOS, Jucélia Silva dos; CORREIA, Marilene dos Santos. **O uso dos jogos cooperativos como estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física**. Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, v. 7, n. 1, 2020.

GOMES ALVES, Luciana; SANTANA SANTOS, Andressa; COELHO NETO, João. **Jogos digitais na elaboração conceitual de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Atendimento Educacional Especializado**. Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 20, n. 1, 2022.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. **Processos de in/exclusão de alunos com deficiência na síndrome covídica: o que fazem os segundos professores?** Ciência & Educação, Bauru, v. 28, 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Gomes de. **A educação física e a inclusão de pessoas com deficiência na escola: uma revisão sistemática-integrativa**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas na escola pública brasileira**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, 2019.

SANTOS, M. E.; FLORIANO, A. B.; DIAS, R. C. **Práticas pedagógicas inovadoras e inclusão escolar: reflexões contemporâneas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2024, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

SILVA, G. et al. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: percepção docente e barreiras estruturais**. Polyphonía, Goiânia, v. 22, n. 1, 2011.