



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL (PROFEI)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
CAMPUS SINOP**

EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
ANÁLISE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE SINOP-MT**

Orientadora: Dra Ariele Mazoti Crubelati Musialak

Sinop – MT
2025

EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA ANÁLISE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SINOP-MT**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual do Mato Grosso, campus Alberto Reyes Maldonado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Ariele Mazoti
Crubelati Musialak

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na
Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Américo, Edinéia de Arruda.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SINOP-MT / Edineia de Arruda Américo. - Cáceres, 2025.

185f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Professora Dra. Ariele Mazoti Crubelati.

1. Formação de professores. 2. Educação física inclusiva. 3. Adaptação curricular. 4. Práticas Pedagógicas Inclusivas. I. Crubelati, Professora Dra. Ariele Mazoti. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 796(817.2)

EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA ANÁLISE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SINOP-MT**

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade Estadual do Mato Grosso,
campus Alberto Reyes Maldonado, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestra em Educação Inclusiva.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Ariele Mazoti Crubelati (UNEMAT)
(Orientadora)

Professora Dra. Natalia Cristina de Oliveira (UFMS)
(Avaliadora Externa)

Professora Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias (UNEMAT)
(Avaliadora Interna)

Sinop, Mato Grosso, 12 de fevereiro de 2025.

Dedico esta dissertação à minha orientadora, Profa. Dra. Ariele Mazoti Crubelati Musialak, pela orientação e apoio; ao meu amigo Prof. Me. Flavio Penteado, pelo incentivo, ao meu marido, Solano José Liell, pelo amor e encorajamento constantes; e à minha filha, Elisye Américo Hoffmann, por ser minha inspiração diária.

SUMÁRIO

SOBRE A PESQUISADORA: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	13
INTRODUÇÃO	15
1. HISTÓRIA E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS	21
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	24
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
1.4 INCLUSÃO PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	31
2. FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	33
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS	33
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	35
2.3 PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	41
2.4 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ARMANDO DIAS EM SINOP MATO GROSSO	50
3. PERCURSO METODOLÓGICO	61
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	61
3.2 ANÁLISE DE DADOS: EVIDENCIANDO AS FALAS E PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	66
3.2.1 Educação Física e a formação inicial: análise curricular pela perspectiva dos sujeitos da pesquisa	66
3.2.2 Inclusão na EMEB Armando Dias e na rede municipal de ensino de Sinop	71
3.2.3 Práticas Pedagógicas para inclusão pela experiência dos pesquisados	78
4. PRODUTO EDUCACIONAL	89
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	131
APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	164

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	169
APÊNDICE D – TERMO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ	174
APÊNDICE E – RESPOSTA DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	175
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PEI - Plano Educacional individualizado

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PPP - Projeto Político Pedagógico

TDH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA: - Transtorno do Espectro Autista

TI - Técnica de Informática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas Educacionais para a Educação Inclusiva no Brasil	26
Quadro 2 – Plano de Formação Continuada na Escola (Organização da Formação na Escola)	51
Quadro 3 – Participantes da Pesquisa	64
Quadro 4 – Roteiro de Entrevista	65
Quadro 5 – Cronograma de formação continuada	89
Quadro 6 – Alunos atendidos pelos Professores de Ed. Física	90
Quadro 7 – Metodologias de Ensino Diferenciadas Utilizadas na Formação	92
Quadro 8 – Aplicativos e <i>Softwares</i>	94

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Gráfico sobre Professores regentes da Sala comum com formação continuada em Educação Especial	37
Imagem 2 – Registro da formação continuada de 07/05	96
Imagem 3 – Mosaico de Tecnologias Assistivas e Recursos Educacionais Digitais	99
Imagem 4 – Tecnologias Assistivas e Recursos Educacionais Digitais para as aulas de Educação Física	100
Imagem 5 – Kinect Xbox 360	101
Imagem 6 – Plano de Aula	102
Imagem 7 – Encontro Formativo	105

AMÉRICO, Edinéia de Arruda. **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise acerca das práticas pedagógicas inclusivas em uma escola municipal de Sinop-MT.** Orientador: Ariele Mazoti Crubelati Musialak. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO, Sinop, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como são aplicadas as formações continuadas para os profissionais da educação e promover capacitação sobre a inclusão aos professores de Educação Física na Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias em Sinop-MT. A justificativa de escolha desta temática de pesquisa parte de minhas experiências enquanto docente do componente curricular de Educação Física, ao observar os déficits na formação dos professores para propiciar aulas de fato inclusivas aos estudantes com deficiência. Neste sentido, busquei fortalecer com esta pesquisa a necessidade de formação continuada específica aos professores de Educação Física visando atender as atuais demandas sobre a complexidade da educação inclusiva. A partir dos objetivos de pesquisa definidos e objeto de pesquisa delimitado lancei a seguinte pergunta de pesquisa: como propor uma formação continuada que auxilie os docentes em suas aulas com os estudantes com deficiência? Para o desenvolvimento da pesquisa a mesma pautou-se na abordagem metodológica qualitativa com foco na pesquisa-ação, que é descrita por Marconi e Lakatos (2022). Os participantes desta pesquisa foram dois professores de Educação Física atuantes nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I e um coordenador pedagógico graduado em Pedagogia, ambos profissionais efetivos da rede municipal de ensino de Sinop-MT, lotados na instituição EMEB Armando Dias. O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa foi um curso de formação continuada, este realizado em um período de seis meses, de abril a setembro de 2024 tendo a participação de todos os professores da instituição campo de pesquisa EMEB Armando Dias. Para compor a discussão teórica e análise de dados da pesquisa, foram utilizados os estudos de: Almeida; Santos (2020), Campos e Silva (2021), Ferreira e Lopes (2019), Fiorini (2015), Martins, Gomes e Costa (2017), Santos e Carvalho (2020). Como resultados da presente pesquisa, observo que a formação continuada é um fator fundamental para dar os subsídios necessários para complementar a atuação profissional dos professores, assim como superar os *deficits* encontrados na formação inicial. A adoção da pesquisa-ação como método de pesquisa foi essencial para promoção de um diálogo mais próximo entre pesquisadora e participantes, além de efetivamente abordar as reais necessidades e problemáticas enfrentadas pelos participantes da pesquisa em sua prática docente. Por fim, o produto educacional (curso de formação continuada) demonstrou ser um instrumento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para a promoção da inclusão escolar.

Palavras-chaves: Formação de professores. Educação física inclusiva. Adaptação curricular. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

AMÉRICO, Edinéia de Arruda. **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise acerca das práticas pedagógicas inclusivas em uma escola municipal de Sinop-MT.** Supervisor: Ariele Mazoti Crubelati. 2024. Dissertation (Master's in Inclusive Education) - STATE UNIVERSITY OF MATO GROSSO, Sinop, 2024.

ABSTRACT

The general aim of this research was to analyze how continuing training for education professionals is applied and to promote training on inclusion for Physical Education teachers at the Armando Dias Municipal Basic Education School in Sinop-MT. The justification for choosing this research topic stems from my experiences as a Physical Education teacher, observing the deficits in teacher training to provide truly inclusive classes for students with disabilities. In this sense, I sought to strengthen with this research the need for specific continuing training for Physical Education teachers in order to meet the current demands on the complexity of inclusive education. Based on the research objectives defined and the research object delimited, I posed the following research question: how can we propose continuing training to help teachers in their classes with students with disabilities? For the development of the research, it was based on the qualitative methodological approach with a focus on action research, which is described by Marconi and Lakatos (2022). The participants in this research were two Physical Education teachers working in classes from the 1st to the 3rd year of Primary School I and a pedagogical coordinator with a degree in Pedagogy, both effective professionals in the municipal education network of Sinop-MT, assigned to the EMEB Armando Dias institution. The educational product developed in this research was a continuing education course, which took place over a period of six months, from April to September 2024, with the participation of all the teachers at the EMEB Armando Dias. To compose the theoretical discussion and data analysis of the research, the studies of: Almeida; Santos (2020), Campos and Silva (2021), Ferreira and Lopes (2019), Fiorini (2015), Martins, Gomes and Costa (2017), Santos and Carvalho (2020). As a result of this research, I note that continuing education is a fundamental factor in providing the necessary support to complement teachers' professional performance, as well as overcoming the deficits found in initial training. The adoption of action research as a research method was essential in promoting a closer dialog between researcher and participants, as well as effectively addressing the real needs and problems faced by the research participants in their teaching practice. Finally, the educational product (continuing education course) proved to be an essential tool for teachers' professional development and for promoting school inclusion.

Keywords: Teacher training. Inclusive physical education. Curriculum adaptation. Inclusive Pedagogical Practices.

SOBRE A PESQUISADORA: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Eu sou uma mulher negra que nasceu em uma realidade onde as oportunidades eram limitadas, mas a força de vontade era ilimitada. Aos 12 anos, perdi minha mãe, a pessoa que mais me incentivava. A dor dessa perda foi imensa, e a partir desse momento, a vida se tornou ainda mais desafiadora. Meu pai, embora presente, não acreditava que a educação fosse algo importante para uma mulher. Para ele, meu destino era ser dona de casa, cuidar dos afazeres e da família. No entanto, eu tinha sonhos diferentes.

Quando cursava as séries finas do ensino fundamental, iniciei a prática esportiva na modalidade de atletismo na prova de arremesso de peso. Foram mais de 20 anos nessa prática, onde tive a oportunidade de conhecer muitas cidades e alguns estados do Brasil.

Desde cedo, eu sabia que o estudo era minha chance de mudar o rumo da minha história. Então, mesmo sem o apoio de meu pai, decidi que continuaria minha jornada acadêmica. Concluí o ensino médio com o curso de Magistério. E em 1990 ingressei na graduação em Licenciatura em Educação Física pela UEL (Universidade Estadual de Londrina).

Para pagar as despesas, mesmo sendo em uma universidade pública, tive que trabalhar como babá. O curso exigia tempo, dedicação e esforço, mas eu não podia me dar ao luxo de estudar sem pensar nas contas, no transporte, nos materiais, e muitas vezes, no simples ato de comer. No entanto, em cada dificuldade, eu via uma oportunidade de crescer. Conclui em 1994, e neste mesmo ano iniciei a profissão de professora de educação física em uma cidade do interior do Paraná, São Pedro do Iguaçu que tinha aproximadamente 9.000 habitantes, onde me casei e tive a minha filha. Em mato grosso cheguei no ano de 2000.

Em 2004 conclui a especialização em Educação Física Escolar pela UFMT. Em Sinop, estou como professora efetiva na rede municipal de ensino de desde 2006. Fiz parte de uma entidade cultural denominada como Centro de tradições gaúchas Herdeiros do Sul, onde me consagrei campeã brasileira de declamação de poesia gaúcha e fomos vice campeões nas danças tradicionais. No período de 2014 a 2018, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID/CAPES/UNEMAT, como supervisora, no projeto

interdisciplinar dos cursos de letras e pedagogia. Desde 2023, atuo como professora temporária na UNEMAT de Sinop na turma de Letras – Fase Formativa 1, ministrando a disciplina Educação Física: Discurso Corporal.

Ao longo dos anos, tenho dedicado minha carreira ao campo da educação, explorando de forma contínua questões e reflexões que agora se tornam mais evidentes e relevantes. Essas reflexões vão além da minha prática como educadora, sendo enriquecidas e viabilizadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva - PROFEI.

Durante essa jornada, tenho buscado desenvolver estudos e pesquisas embasados teoricamente, com o objetivo não apenas de meu próprio crescimento pessoal e profissional, mas também de contribuir coletivamente para o avanço do conhecimento científico na área da educação. Além disso, meu trabalho visa fortalecer a pesquisa e a compreensão do ser humano como um sujeito histórico, ampliando assim nossa visão sobre a complexidade da educação inclusiva. Todo esse cenário e pretensões justificam minha escolha de pesquisa e legitimam os caminhos trilhados em minha trajetória pessoal e profissional.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva na Educação Física constitui-se como um princípio fundamental para o desenvolvimento integral de todos os estudantes, englobando aspectos físicos, psicológicos e sociais. Este conceito tem evoluído substancialmente, refletindo uma mudança paradigmática na maneira como a sociedade e as instituições educacionais percebem e abordam a diversidade e a inclusão. A legislação brasileira, através de documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), fornece um arcabouço legal que reforça a inclusão como um direito fundamental, orientando as instituições educacionais a adaptarem seus métodos e currículos para atender às necessidades de todos os estudantes.

Este trabalho explora os fundamentos da educação inclusiva aplicados ao contexto da educação física, com destaque para as políticas públicas e legislações que sustentam essas práticas, além de discutir os desafios e soluções para a implementação efetiva de um currículo que seja acessível e inclusivo. Silva Neto et al. (2018) argumentam que a inclusão na Educação Física desafia os educadores a revisitar e modificar suas práticas pedagógicas para acomodar e estimular a participação ativa de cada estudante, promovendo uma educação que seja ao mesmo tempo acessível e prazerosa.

Ao longo deste trabalho, serão exploradas as barreiras ainda existentes para a plena inclusão nas aulas de educação física, bem como as estratégias eficazes e os benefícios de um ensino verdadeiramente inclusivo. A análise se aprofundará em estudos de caso e dados recentes, oferecendo uma visão abrangente sobre o estado atual e o futuro da educação inclusiva na educação física, contribuindo assim para um entendimento mais profundo e crítico do tema. As legislações e políticas públicas são os pilares que sustentam e promovem a implementação de práticas inclusivas na educação física em escolas por todo o Brasil. A "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008) é um marco que orienta todos os níveis e modalidades do sistema educacional a promoverem o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A abordagem é

claramente inclusiva, buscando garantir não apenas a presença física, mas a inclusão plena e efetiva desses estudantes nas atividades regulares da escola.

A BNCC (2018) inclui diretrizes que reforçam o compromisso com a educação inclusiva, estipulando que as práticas pedagógicas devem ser diversificadas e adaptadas para atender a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. A BNCC (2018) promove uma visão de educação que valoriza as diferenças e potencializa a aprendizagem por meio de uma abordagem inclusiva e integral, reafirmando a importância de um currículo que seja flexível e adaptável às diversas necessidades dos estudantes.

Ademais, a legislação brasileira, por meio de leis como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015), fortalece a obrigatoriedade da inclusão em todas as esferas educacionais, inclusive na educação física. Esta lei especifica que deve ser garantido um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além de assegurar ajustes e apoios necessários para a efetiva inclusão e participação dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

No entanto, apesar do robusto quadro legal e das políticas bem definidas, a aplicação prática dessas normativas enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos adequados, a preparação insuficiente de profissionais da educação, a necessidade de maior conscientização sobre os benefícios da inclusão, a resistência cultural à mudança nas práticas pedagógicas tradicionais e inadequação das infraestruturas físicas das escolas, muitas das quais ainda não estão equipadas para garantir a acessibilidade de estudantes com deficiência. As deficiências infraestruturais não só limitam o acesso físico, como também restringem a participação ativa dos estudantes nas atividades propostas, como afirmam Lopes e Capellini (2015). O sucesso na implementação dessas políticas requer um compromisso contínuo do governo, das instituições de ensino e da sociedade para superar esses obstáculos e promover uma educação física verdadeiramente inclusiva.

Além disso, a formação docente em educação física ainda mostra lacunas importantes quando se trata de preparação para a inclusão. Segundo estudos, muitos professores não recebem formação adequada sobre como adaptar suas aulas para atender a estudantes com diversas necessidades (Costa, 2010). Isso leva a práticas pedagógicas que, por vezes, não conseguem apoiar efetivamente

a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. A falta de preparo dos professores é agravada pela escassez de materiais didáticos adaptados e recursos de apoio, o que complica ainda mais a tarefa de ensinar de maneira inclusiva.

Ao observar o cenário da inclusão dos estudantes com deficiência e frente às dificuldades que professores da área de Educação Física enfrentam ao tentar promover de fato aulas inclusivas é que surge a proposta deste estudo. Dada a experiência enquanto professora graduada em licenciatura em educação física, atuando como professora em escolas da rede pública do ensino fundamental de Sinop-MT, percebo a relevância de se trabalhar com atividades inclusivas que de fato propiciem a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, tendo em vista que muitas vezes estes são excluídos das atividades e nem ao menos é proposta uma adaptação curricular.

Nesse sentido, é urgente a necessidade que sejam desenvolvidas ações que venham subsidiar os *déficits* em relação a formação dos professores, para que assim venham compreender de fato quais são as reais necessidades dos estudantes e assim possam promover aulas inclusivas. A partir desta reflexão a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como são aplicadas as formações continuadas para os profissionais da educação e promover capacitação sobre a inclusão aos professores de Educação Física na Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias em Sinop-MT. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: (i) compreender os aspectos históricos da educação inclusiva, assim como as políticas públicas vigentes para o ambiente educacional e na educação física; (ii) analisar conceitualmente a formação continuada e a formação de professores pela perspectiva da educação inclusiva em âmbito nacional e local; (iii) investigar e coletar por meio da análise de documentos institucionais o processo de formação de professores ao longo do último ano, na Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias em Sinop-MT; e (iii) projetar e implementar um programa de formação continuada, para os profissionais de Educação Física que aborde as áreas identificadas como prioritárias pesquisadas.

Levando em consideração no cenário educacional atual, em que encontramos estudantes com múltiplas deficiências de ordem cognitiva, física, motora, intelectual, entre outras, lançamos a questão norteadora: como propor

uma formação continuada que promova a inclusão e auxilie os docentes em suas aulas com os estudantes com deficiência?

Para a elaboração da pesquisa, adotaremos uma abordagem qualitativa pautada na metodologia de pesquisa-ação. A metodologia qualitativa é detalhadamente descrita por Marconi e Lakatos (2022). Os autores argumentam que este tipo de pesquisa é essencial para captar a complexidade dos fenômenos sem reduzi-los a variáveis quantitativas. A pesquisa-ação é destacada como uma abordagem particularmente eficaz em contextos educacionais, onde o processo de ensino-aprendizagem pode ser diretamente influenciado pela pesquisa.

Conforme Marconi e Lakatos (2022), a pesquisa-ação é uma metodologia que permite ao pesquisador participar ativamente no ambiente de estudo, não apenas como observador, mas como um facilitador que promove mudanças e inovações. Esta abordagem é particularmente valorizada em ambientes educativos, onde a participação ativa pode ter impactos diretos e imediatos.

Neste contexto, a pesquisa-ação será utilizada para explorar e implementar práticas de ensino inclusivas em educação física. O objetivo é desenvolver e testar estratégias que possam ser aplicadas pelos professores para melhorar a inclusão e o desempenho de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades especiais.

O campo de pesquisa é a Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias, situada no bairro Boa Esperança, no município de Sinop-MT. Esta escola foi escolhida devido à sua localização em uma área periférica e por atender uma população estudantil diversa, incluindo estudantes com deficiência através da sala de atendimento educacional especializado (AEE).

A EMEB Armando Dias está localizada no município de Sinop-MT., escola está em que a pesquisadora atua a mais de 15 anos. A proximidade do pesquisador com o campo é fundamental, pois facilita a observação direta e a implementação de intervenções educacionais. A escolha da EMEB Armando Dias como campo de pesquisa permite ao pesquisador trabalhar em um ambiente que já é familiar, o que facilita a cooperação dos participantes e a coleta de dados autênticos e relevantes. Além disso, a diversidade do corpo discente oferece uma excelente oportunidade para testar e adaptar práticas inclusivas que podem ser generalizadas para outros contextos educacionais semelhantes.

Segundo Marconi e Lakatos (2022), a escolha do campo de pesquisa deve ser estratégica para o sucesso da investigação, especialmente em uma pesquisa-ação onde o ambiente deve permitir a aplicação prática e a observação dos resultados das intervenções propostas. A escola como campo de pesquisa é ideal para estudar a aplicabilidade e eficácia das estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas em um ambiente real de ensino.

Para uma coleta de dados eficaz na pesquisa-ação, utilizamos instrumentos adaptados às necessidades específicas do estudo e ao ambiente educacional em que será aplicado. Esses instrumentos são fundamentais para capturar a profundidade e a complexidade das experiências dos participantes.

Um dos instrumentos adotados é o questionário. Os questionários semiestruturados serão o principal instrumento de coleta de dados. Eles permitirão uma coleta flexível e profunda de informações, proporcionando aos participantes a liberdade de expressar suas percepções e experiências detalhadamente. Além disso, as entrevistas semiestruturadas complementarão os questionários, oferecendo *insights* adicionais sobre as dinâmicas pedagógicas e as interações dentro do ambiente escolar.

Os participantes de pesquisa são três professores, sendo dois graduados em educação física e um pedagogo efetivo da rede municipal de ensino de Sinop-MT, na instituição EMEB Armando Dias. Os professores atuam com as turmas de ensino fundamental I, do 1º ao 3º ano. Os docentes foram escolhidos por estarem atuando na instituição campo de pesquisa no componente curricular de educação física se enquadrando no perfil participante do estudo.

Como forma de organização e apresentação sistemática das discussões propostas na presente pesquisa, a mesma está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo “História e contexto da educação inclusiva”, é apresentado um panorama geral do que é a educação inclusiva a partir de principais conceitos da área, em sequência é tratada de uma discussão sobre os aspectos históricos da educação inclusiva no cenário brasileiro e por fim, são contextualizadas as políticas públicas voltadas a educação inclusiva. Para isso são utilizados autores tais como: Almeida; Santos (2020), Campos e Silva (2021), Fiorini (2015), Martins e Gomes e Costa (2017), entre outros.

No segundo capítulo, intitulado “Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva”, é tratado sobre o que é a formação continuada e como ela

impacta positivamente na prática dos professores. No segundo momento do capítulo, é apresentada a formação docentes pela perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Por fim, é apresentada a proposta de formação continuada que foi desenvolvida na escola campo de pesquisa EMEB Armando Dias no ano de 2023. Para corroborar com as discussões apresentas no capítulo utilizamos como aporte teórico os estudos e pesquisas de Campos e Silva (2021), Ferreira e Lopes (2019), Martins e Ribeiro (2019), Santos e Carvalho (2020).

No terceiro capítulo tratamos sobre a metodologia da pesquisa, apresentando a abordagem metodológica adotada de base qualitativa com foco em um estudo de pesquisa-ação. Neste capítulo são abordados detalhadamente os caminhos percorridos para a realização da coleta de dados e seus instrumentos. Para isso, os estudos de Marconi e Lakatos (2022) foram base principal para a construção da metodologia da presente pesquisa.

No último capítulo é apresentado o Produto Educacional (PE), que se constituiu como um curso de formação continuada. Neste capítulo foi abordada a natureza do PE e seu percurso percorrido durante um período de 6 meses no ano de 2024, explanando quais são os conteúdos abordados nos encontros formativos, quem são os participantes e as abordagens metodológicas utilizadas durante a sua realização, demonstrando também recursos documentais e fotográficos que compuseram este PE.

1. HISTÓRIA E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste primeiro capítulo tratamos especificamente sobre a educação inclusiva e seus caminhos a partir de conceitos teóricos que nos guiam a compreensão do que é a educação inclusiva. Num segundo momento apresentamos um diálogo sobre a educação inclusiva a partir das políticas públicas norteadoras educacionais e o contexto específico da educação inclusiva nas aulas de Educação Física, sendo este um ponto principal para subsidiar a compreensão de nosso objeto de estudo.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

A Educação Inclusiva é definida por Skliar (2006) como um processo político, que não se remete especificamente ao processo de integração de estudantes com deficiência, mas envolve acima de tudo a mudança de perspectiva e compreensão da sociedade perante ao acolhimento de todas as diversidades existentes. Para o autor, a educação inclusiva não se limita ao ambiente escolar, mas deve abranger todos os espaços de formação humana, e esta começa como o respeito a diversidade, a garantir do direito de todos a educação e a inexistência de práticas discriminatórias de exclusão de qualquer sujeito.

Em conformidade a essa perspectiva Nóvoa (2006), Stainback e Stainback, (1999, p. 21) definem a educação inclusiva como “[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas”.

Skliar (2006) ressalta também que a educação especial na atualidade é atravessada por uma profunda crise, pois, por mais que existem diversas leis, decretos, normativas e resoluções ainda ocorrem situações de exclusão em instituições escolares, para isso, é necessário que todos os agentes escolares assumam seu papel na luta pela inclusão de fato.

É necessário conscientizar que a “educação inclusiva” tem a ver com a ideia de justiça, justo de projeto contínuo que se inicia na

educação infantil e vai até a faculdade, inclusão tem a ver com direitos de ser e estar, de falar, pensar, sentir, agir e expressar. Compreender que esse direito é do outro é de suma importância para o trabalho da inclusão, o direito é propriedade de cada um, de um outro que, eticamente, deve ser considerado como anterior a nós mesmos (Maia, 2020, p. 250).

A luta pela inclusão deve ser assumida por toda a instituição escolar, esta precisa ser uma demanda contínua, devendo seguir as legislações vigentes e respeitar sempre os direitos de todos os estudantes, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior (Maia, 2020).

Cabe destacar que a educação inclusiva não está relacionada unicamente aos estudantes com deficiência, mas visa garantir o ensino-aprendizagem de qualidade a todos os estudantes da educação básica, independente de sua cultura, nacionalidade, religião, gênero ou sexualidade, o que pode ser visto na pesquisa de Ciríaco (2020). Em corroboração a isso Silva e Prat (2022, p.3), afirmam que:

O sistema inclusivo de ensino é uma contrapartida ao sistema atualmente existente, que segrega alunos em escolas de ensino especial e ensino regular. Além de possuir abordagem humanística, democrática e voltada para os direitos humanos, reconhece o sujeito e as suas particularidades. Objetiva o crescimento pessoal e inserção social de todos os agentes envolvidos.

Nesse sentido, a educação inclusiva busca repensar os objetivos e o fazer pedagógico das instituições e demais profissionais da educação, desde professores até a gestão escolar e profissionais do apoio (nutrição, infraestrutura, entre outros). Ela também não se limita a garantia de acesso dos estudantes com deficiência as instituições de ensino, para além disso, precisam ser efetivadas as garantias de permanência e sucesso em sua trajetória escolar, conforme ressaltam

Muitas vezes a premência e o sucesso dos estudantes com deficiência na educação básica, estão ligados a múltiplos fatores que os impactam diretamente, como pode ser observado na pesquisa de Silva e Prat (2022). Podemos destacar alguns, tais como:

- 1) Recursos e materiais pedagógicos específicos/adaptados;

2) Profissionais com formação específica em Educação Especial e Inclusiva;

3) Acessibilidade e adequação dos espaços físicos.

A efetivação desses três principais fatores de impacto ou a falta deles nas instituições de ensino podem ou não possibilitar que se tenha de fato a promoção da educação inclusiva. Acaba que isso se torna uma tarefa complexa que parte não só da vontade da instituição escolar, mas também depende da contrapartida e apoio direto do poder público (Amorin et al., 2019).

Falar de educação inclusiva não é simplesmente propor adaptações curriculares e/ou estruturais, mas criar um ambiente que respeite e que valorize o protagonismo de todas os estudantes da instituição. Nessa mesma perspectiva Batista e Cardoso (2020, p.3) corroboram com a ideia de que:

Para que a Educação Inclusiva seja bem-sucedida na escola é imprescindível que apresente acessibilidade desde a entrada até os equipamentos que favoreçam o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. A acessibilidade pode ser definida como a forma de organizar os espaços para que todas as pessoas possam utilizá-lo de forma autônoma.

A escola, nessa perspectiva, precisa atuar como um espaço plural, em que cada estudante tenha sua especificidade respeitada, e que este se sinta integrante do processo educativo tendo sua voz ouvida. Montoan (2003, p. 15) ressalta que a escola deve cumprir seu papel frente à inclusão escolar:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Montoan, 2003, p. 15).

Skliar (2003), relata que algumas dificuldades para a efetivação da educação inclusiva estão relacionadas a barreiras físicas, simbólicas, culturais, políticas e atitudinais. No ambiente escolar faz-se necessário o reconhecimento

da inclusão não como um estágio final, mas um compromisso permanente que busque promover a equidade entre todos os estudantes.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A história da educação inclusiva no Brasil é marcada por uma série de transformações que refletem avanços nas políticas públicas e mudanças de paradigmas educacionais (Mazzota, 2001). Nos últimos anos, especificamente no período de 2016 a 2021, o país vivenciou importantes debates e implementações referentes à educação inclusiva, impulsionados tanto por legislações nacionais quanto por compromissos internacionais (Nunes et al., 2021).

Em 2006, ocorreu um grande marco para a luta pelos direitos das pessoas com deficiência a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU, e sua incorporação ao ordenamento jurídico brasileiro em 2008, com status de emenda constitucional, reforçou o compromisso do país com a educação inclusiva (BRASIL, 2008). Nos últimos cinco anos, esse compromisso tem sido revisitado em fóruns internacionais, pressionando o Brasil a alinhar suas práticas educacionais aos padrões globais de inclusão.

Em 2015, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005/2014, estabelecendo diretrizes e metas para a educação brasileira para dez anos, ou seja, para serem alcançadas até o ano de 2024. Dentre as metas, destaca-se a Meta 4, que visa "universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado" (Brasil, 2014, p.).

Em 2019, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa política propôs novas diretrizes para a educação especial, enfatizando a necessidade de um sistema educacional que atenda às especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2019).

Entretanto, essa nova política foi objeto de controvérsias e debates acalorados na comunidade educacional e entre especialistas em educação inclusiva. Alguns críticos argumentaram que ela poderia representar um retrocesso em relação às conquistas anteriores, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares (Mendes; Marques; Almeida, 2020).

Atualmente, tem-se observado uma crescente preocupação com a efetividade das políticas de educação inclusiva. Estudos indicam que, apesar dos avanços legislativos, persistem desafios na implementação prática da inclusão nas escolas brasileiras. Dificuldades como a falta de formação adequada dos professores, insuficiência de recursos didáticos e arquitetônicos, e a ausência de apoio especializado são apontadas como barreiras significativas (Silva; Lopes, 2018).

Segundo Rodrigues et al. (2021), há uma necessidade urgente de investimentos na formação continuada de professores para que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A inclusão efetiva requer não apenas mudanças estruturais, mas também uma transformação na cultura escolar, promovendo atitudes inclusivas e valorizando as diferenças.

Pesquisas recentes têm explorado novas metodologias e práticas pedagógicas para promover a inclusão. A utilização de tecnologias assistivas, por exemplo, tem sido apontada como uma ferramenta eficaz para facilitar o aprendizado de estudantes com deficiência (Souza; Carvalho, 2020). Além disso, iniciativas que promovem a colaboração entre profissionais da educação e da saúde têm mostrado resultados positivos na elaboração de planos educacionais individualizados (Almeida; Pereira, 2019).

Organizações não governamentais e movimentos sociais têm desempenhado um papel crucial na defesa da educação inclusiva. Nos últimos anos, essas entidades têm atuado na fiscalização das políticas públicas, na promoção de debates e na conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão escolar (Fernandes; Oliveira, 2018).

Apesar dos progressos, a educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios significativos. A pandemia de COVID-19, por exemplo, expôs e ampliou as desigualdades educacionais. Estudantes com deficiência foram particularmente

afetados pela falta de acesso a recursos tecnológicos e pela interrupção dos atendimentos especializados (Campos; Silva, 2021).

Para avançar, é fundamental que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas e que haja um compromisso contínuo com a formação de professores, investimento em infraestrutura e promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A participação da comunidade escolar e da sociedade civil é essencial para consolidar a educação inclusiva como um direito de todos (Silva e Mendes, 2008).

Os aspectos históricos recentes da educação inclusiva no Brasil demonstram um movimento contínuo em direção à garantia de direitos educacionais para todos. Embora existam desafios significativos, os debates e iniciativas dos últimos cinco anos evidenciam um comprometimento crescente com a inclusão. A efetividade dessas políticas dependerá da capacidade do país em enfrentar as barreiras existentes e promover uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil é orientada por um conjunto de políticas públicas que buscam assegurar o direito à educação para todos, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades, como podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Políticas Educacionais para a Educação Inclusiva no Brasil

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.	Estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira entre 2014 e 2024.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – 2015.	É um plano de ação global adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, com o objetivo de promover um mundo melhor para todos até 2030.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018.	A BNCC é um documento norteador normativo educacional e que define quais são as competências e habilidades que todos os estudantes precisam desenvolver no decorrer da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio).
Resolução nº 1, de 09 de novembro de 2018.	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

	Professores da Educação Básica, definindo então os princípios, fundamentos e normas para a organização de cursos de licenciatura e formação pedagógica.
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – 2019.	Foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) proposta para a formação o fomento a formação continuada de professores e gestores no contexto da educação inclusiva.
Decreto nº 10.502 e 30 de setembro de 2020.	O decreto instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE). Que tinha como principal objetivo promover a educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo ao longo da vida.

Fonte: Produzido pela autora (2024).

Essas políticas têm sido desenvolvidas e aprimoradas ao longo dos anos, refletindo compromissos nacionais e internacionais com a inclusão social e educacional. Nos últimos cinco anos, houve importantes avanços e discussões que influenciaram as diretrizes educacionais, visando fortalecer a educação inclusiva em todo o país.

O Plano Nacional de Educação, embora instituído em 2014, possui metas com vigência até 2024, sendo relevante no contexto atual. A Meta 4 do PNE estabelece o compromisso de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

O PNE orienta a elaboração de planos estaduais e municipais de educação, que devem contemplar estratégias para a inclusão escolar, formação de professores, adequação de infraestrutura e disponibilização de recursos de acessibilidade (Garcia; Costa, 2019). O acompanhamento das metas do PNE é essencial para avaliar os avanços e identificar desafios na implementação das políticas inclusivas.

Embora promulgada em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência continua sendo uma referência fundamental nas discussões atuais sobre educação inclusiva. A lei estabelece, em seu Artigo 28, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar políticas públicas que garantam a educação como direito da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

A legislação assegura o acesso ao ensino regular em condições de igualdade, proibindo qualquer forma de discriminação e garantindo a oferta de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva (Santos; Gomes, 2019). A Lei nº 13.146/2015 fortalece o arcabouço legal em prol da educação inclusiva e orienta a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão efetiva nas escolas.

O Brasil é signatário de diversos acordos internacionais que influenciam suas políticas públicas de educação inclusiva. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), inclui o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU, 2015).

Esse compromisso internacional reforça a necessidade de alinhar as políticas nacionais às metas globais, promovendo ações que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais (Fernandes; Lima, 2018).

Um dos marcos atuais significativos foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. A BNCC estabelece as competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes da educação básica em todo o Brasil. Ela reforça o compromisso com a educação inclusiva ao determinar que as escolas devem promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade (BRASIL, 2017).

A BNCC enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela orienta os educadores a adotarem metodologias que favoreçam a participação ativa de todos, promovendo ambientes escolares inclusivos e acolhedores (Silva; Almeida, 2018).

Em 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. As diretrizes destacam a importância da preparação dos futuros professores para atuarem em contextos inclusivos,

desenvolvendo competências para atender à diversidade e promover práticas pedagógicas inclusivas (CNE, 2018).

A formação docente é reconhecida como elemento chave para a efetividade das políticas de inclusão. A resolução incentiva as instituições de ensino superior a incorporarem em seus currículos conteúdos e experiências práticas relacionadas à educação inclusiva, garantindo que os professores estejam aptos a responder às necessidades de todos os estudantes (Almeida; Santos, 2020).

O Ministério da Educação tem desenvolvido programas para apoiar a implementação da educação inclusiva nos sistemas de ensino. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade visa promover a formação continuada de educadores, a produção e distribuição de materiais didáticos acessíveis e o fortalecimento das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2019).

Esse programa incentiva a construção de redes de colaboração entre municípios e estados, facilitando a troca de experiências e a disseminação de práticas exitosas na inclusão escolar. A iniciativa contribui para a efetivação das políticas públicas e para a promoção de uma cultura educacional inclusiva (Silva; Pereira, 2020).

Em setembro de 2020, foi instituída a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) por meio do Decreto nº 10.502/2020. A política propôs mudanças significativas na organização da educação especial no Brasil, trazendo diretrizes para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2020).

A PNEE de 2020 enfatiza a oferta de diferentes modalidades de atendimento, incluindo classes e escolas especializadas, o que gerou debates intensos na comunidade educacional. Críticos argumentam que a política representa um retrocesso na inclusão escolar, ao possibilitar a segregação dos estudantes em ambientes separados (Mendes; Nunes, 2021). Em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu os efeitos do decreto, atendendo a ações que questionavam a constitucionalidade da política (STF, 2020).

Apesar das políticas públicas estabelecidas, a efetivação da educação inclusiva enfrenta desafios significativos. A falta de recursos financeiros

adequados, a insuficiência de formação continuada para os professores e a carência de infraestrutura e recursos de acessibilidade nas escolas são obstáculos recorrentes (Oliveira; Souza, 2019).

Além disso, questões culturais e atitudinais, como preconceitos e falta de sensibilização da comunidade escolar, dificultam a implementação das políticas de inclusão. É necessário um esforço conjunto entre governos, educadores, famílias e sociedade civil para superar essas barreiras e promover uma educação verdadeiramente inclusiva (Martins; Alves, 2021).

De acordo o que estabelece a Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), compreendemos que para fortalecer as políticas públicas de educação inclusiva, é fundamental:

- Investir na formação de professores, garantindo que estejam preparados para atuar em contextos inclusivos e utilizar práticas pedagógicas diversificadas.
- Assegurar recursos financeiros e materiais, permitindo a adequação da infraestrutura escolar e a disponibilização de tecnologias assistivas.
- Promover a participação da comunidade escolar e das famílias, fomentando uma cultura de respeito à diversidade e colaboração;
- Monitorar e avaliar as políticas públicas, utilizando indicadores e pesquisas que permitam identificar avanços e áreas que necessitam de melhorias;
- Fortalecer a articulação intersetorial, envolvendo áreas como saúde, assistência social e direitos humanos, para atender às múltiplas necessidades dos estudantes.

As políticas públicas norteadoras da educação inclusiva no Brasil estabelecem um quadro legal e normativo que visa garantir o direito à educação para todos. Embora avanços tenham sido alcançados, a implementação efetiva dessas políticas requer compromisso político, investimentos adequados e mobilização social. A promoção de uma educação inclusiva é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

1.4 INCLUSÃO PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação inclusiva na Educação Física fundamenta-se na garantia de acesso e participação de todos os estudantes, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais. Este paradigma educacional é apoiado por políticas públicas e legislações que reforçam a importância da inclusão como um direito de todos. No Brasil, destacam-se documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta o sistema educacional a se adaptar às necessidades de todos os estudantes, e a BNCC (2018), que incluem diretrizes para uma prática educativa inclusiva e diversificada.

A inclusão na Educação Física desafia os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, visando acomodar e estimular todos os estudantes. Segundo Silva Neto et al. (2018), o movimento de inclusão escolar é um processo histórico que exige constante adaptação e aprendizado por parte dos professores para que seja efetivo. Este movimento é complementado por uma visão contemporânea de que a Educação Física deve ser acessível, prazerosa e contribuir para o desenvolvimento integral do estudante.

A efetivação da inclusão em aulas de Educação Física enfrenta diversas barreiras que variam desde infraestruturas inadequadas até falta de preparo e formação docente. Em muitas escolas brasileiras, a falta de recursos adaptados e de infraestrutura acessível limita severamente a participação de estudantes com deficiência nas atividades físicas. Estas barreiras físicas e materiais são frequentemente complementadas por obstáculos atitudinais e metodológicos, onde a resistência a mudanças nos métodos tradicionais de ensino e a falta de conhecimento específico sobre inclusão se destacam (Lehnhard e Palma, 2012).

Além disso, a formação docente em Educação Física muitas vezes não abrange de maneira adequada o ensino inclusivo, deixando professores despreparados para enfrentar os desafios da diversidade em suas aulas (Costa, 2010). Isso é agravado pela falta de clareza nas políticas educacionais e de continuidade nas formações continuadas que abordam práticas inclusivas. Segundo Oliveira (2022), as barreiras não são apenas estruturais, mas também ideológicas, onde a visão de educação ainda está muito atrelada a modelos excludentes que não contemplam as necessidades de todos os estudantes.

O estudo de Leucas, Nominato e Diniz (2022) também aponta para as barreiras relacionadas à acessibilidade nos ambientes escolares que ainda persistem, destacando a necessidade de investimentos e reformas estruturais que facilitem o acesso e a mobilidade dentro das instituições de ensino.

Para superar as barreiras à inclusão em aulas de Educação Física e promover um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor, é crucial a implementação de estratégias eficazes. Estas estratégias devem ser baseadas em práticas pedagógicas adaptativas, uso de recursos apropriados e uma postura ativa dos educadores na promoção da igualdade.

Ajustes no currículo e nas atividades de Educação Física são essenciais para atender às necessidades de todos os estudantes. Isso inclui a modificação de regras, o uso de equipamentos adaptados e a criação de atividades que promovam a participação de todos (Santos; Matos; Santos, 2020).

Professores de Educação Física devem receber formação continuada que os capacite a implementar práticas inclusivas efetivas. Isso envolve treinamento em técnicas de ensino adaptativo e desenvolvimento de habilidades para gerenciar a diversidade na sala de aula (Fiorini; Manzini, 2016).

A tecnologia pode ser uma aliada importante na inclusão, proporcionando recursos que facilitam a participação de estudantes com diferentes tipos de deficiência. Isso pode incluir desde *softwares* educacionais até equipamentos específicos para atividades físicas adaptadas.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo tem como recorte principal a discussão sobre a formação continuada. Primeiramente são tratados conceitos e definições e em sequência tratamos da formação continuada para professores de educação física, sendo explorada como uma proposta de produto educacional que atua não apenas como um processo de desenvolvimento profissional, mas também como um meio de transformação cultural e social. Diante disso, essa formação é vista como uma ferramenta para promover a inclusão e a socialização de todas as crianças, particularmente aquelas com necessidades educacionais especiais.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

O conceito de formação de professores utilizado neste estudo é construído a partir da perspectiva de dois principais autores renomados da área de formação de professores, Antônio Nóvoa e Selma Garrido Pimenta. Para adentrarmos nas discussões a respeito de como a formação continuada impacta positivamente nas práticas educativas dos professores, faz-se necessário primeiro trazer este conceito para diálogo.

A formação continuada para Nóvoa (2002) é definida como um processo essencial e que deve ser permanente dentro da trajetória de todos os profissionais da área da educação. Segundo o autor, a formação não pode ser vista como algo pontual, que ocorre em um determinado tempo ou que tem um prazo de aprendizagem, mas sim como parte necessária do percurso que vai sendo construído por meio das experiências dos professores ao longo de sua vida.

De acordo com Pimenta (1996, p. 6) as propostas de formação continuada precisam ser repensadas, pois nem sempre dialogam com os saberes necessários para os professores:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente,

as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (Pimenta (1996, p. 6).

Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (2019), afirma que as propostas de formação continuada devem partir das inquietações dos professores com vista a responder as principais problemáticas que são observadas no contexto de atuação.

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado (Nóvoa, 2019, p. 10).

É necessário que a formação continuada seja também um espaço de diálogos de forma colaborativa entre os profissionais da educação, em que venham a refletir sobre sua ação docente por meio de um diálogo entre a teoria e a prática. Isso reflete o sentido de que os professores são os protagonistas deste processo, pois estes devem assumir um papel ativo e participativo na construção de seus saberes. Na formação continuada os professores não podem ser passivos, apenas receptores de informações conteudistas que muitas vezes são impostas por sistemas de ensino.

Compreendemos a partir das produções de Nóvoa (2002) e Pimenta (1996), que a formação continuada deve ser de forma coletiva e colaborativa, a partir do compartilhamento de experiências, trocas de saberes e debates no interior das instituições escolares entre seus pares, os professores. A escola, nesse contexto tende a tornar-se um ambiente privilegiado de formação, pois, oportunizam a possibilidade que os professores reflitam sobre sua prática, conheçam e experimentem novas propostas, estratégias, metodologias e abordagens de ensino e assim construir um repertório que responderá as atuais demandas do âmbito escolar.

Apesar das iniciativas existentes, a formação continuada enfrenta desafios que podem limitar sua eficácia. Entre os principais obstáculos estão o acesso limitado, pois muitos professores, especialmente aqueles em áreas rurais ou remotas, têm dificuldade de acesso a programas de formação continuada devido à distância geográfica ou à falta de recursos tecnológicos (Oliveira; Silva,

2020). A carga horária e as condições de trabalho também dificultam a participação dos professores em atividades de formação, devido à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo, além da ausência de incentivos ou reconhecimento institucional que desestimula a busca por aprimoramento profissional (Fernandes; Pereira, 2019).

Além disso, a qualidade e a relevância dos programas nem sempre são adequadas, pois nem todos os programas de formação continuada estão alinhados com as necessidades reais dos professores e das escolas (Almeida; Souza, 2018). A sustentabilidade das ações é outro desafio, já que a falta de continuidade e acompanhamento das ações formativas pode comprometer a aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica (Rodrigues et al., 2021).

O uso de tecnologias digitais amplia o acesso à formação continuada, permitindo que os professores participem de cursos e atividades formativas de forma flexível por meio de plataformas de ensino a distância e recursos digitais (Costa; Pinheiro, 2020).

A abordagem colaborativa também é fundamental, promovendo a colaboração entre professores, especialistas em educação especial, gestores e famílias, o que enriquece o processo formativo e fortalece a rede de apoio aos estudantes (Lima; Gonçalves, 2018). Além disso, os programas de formação devem priorizar a aplicação prática dos conhecimentos, incluindo estudos de caso, oficinas e atividades que possibilitem a experimentação de metodologias inclusivas (Martins; Ribeiro, 2019).

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A formação de professores é um elemento central para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. A capacidade dos educadores em lidar com a diversidade presente nas salas de aula é determinante para o sucesso das políticas inclusivas e para a garantia do direito à educação para todos os estudantes. Nos últimos anos, o Brasil tem enfrentado o desafio de adequar a formação inicial e continuada dos professores às demandas da educação inclusiva, buscando superar lacunas históricas e promover práticas pedagógicas

que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente tratado como Transtorno do Espectro Autista- TEA) e altas habilidades/superdotação (Mendes; Almeida, 2019).

A formação inicial de professores, oferecida nos cursos de licenciatura, é o primeiro passo para preparar os educadores para atuarem em contextos inclusivos. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Resolução CNE/CP nº 2/2019) estabelecem que os cursos de licenciatura devem incluir em seus currículos conteúdos que abordem a educação especial e a inclusão escolar (Brasil, 2019a). Essas diretrizes visam assegurar que os futuros professores desenvolvam competências para identificar e atender às necessidades educacionais específicas de seus estudantes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar das orientações legais, estudos indicam que ainda há deficiências na formação inicial dos professores no que se refere à educação inclusiva. Muitos cursos de licenciatura oferecem disciplinas relacionadas à educação especial de forma superficial ou como optativas, o que não garante a formação adequada dos docentes para lidarem com a diversidade em sala de aula (Silva; Alves, 2020). Além disso, a abordagem teórica muitas vezes não é acompanhada de experiências práticas, limitando a capacidade dos professores de aplicarem os conhecimentos adquiridos em contextos reais de ensino (Fernandes; Pereira, 2019).

Um dos principais desafios na formação inicial é a integração efetiva dos conteúdos sobre educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura. A educação inclusiva deve ser tratada não apenas em disciplinas específicas, mas de forma transversal, permeando todas as áreas do conhecimento e metodologias de ensino (Garcia; Michels, 2018). Essa abordagem integrada favorece a construção de uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre a inclusão, preparando os professores para enfrentar os desafios da prática educativa com estudantes diversos.

Outro desafio é a formação dos formadores. Professores universitários responsáveis pela formação dos futuros docentes também precisam estar preparados e atualizados em relação às políticas, legislações e práticas da

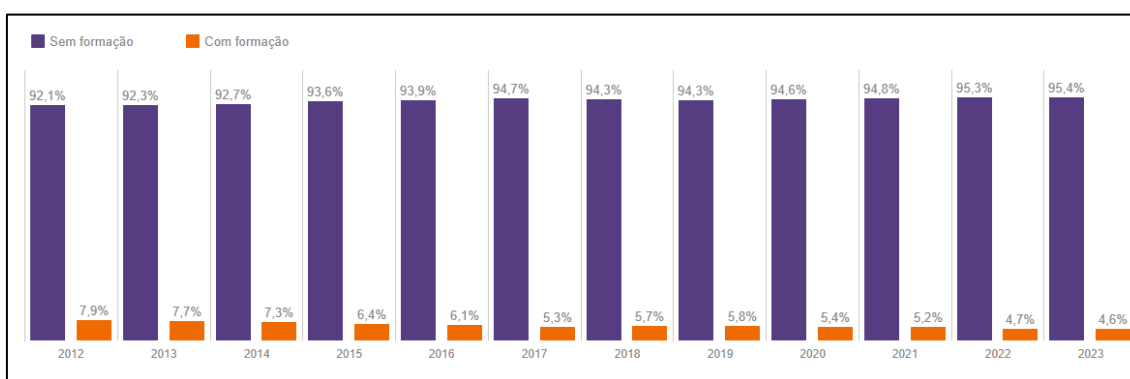
educação inclusiva. Sem essa preparação, torna-se difícil promover mudanças significativas na formação inicial (Santos; Carvalho, 2020).

Diante das limitações da formação inicial, a formação continuada emerge como uma estratégia fundamental para complementar e atualizar os conhecimentos dos professores em exercício. Programas de formação continuada permitem que os educadores aprofundem seus conhecimentos sobre educação inclusiva, desenvolvam novas habilidades e compartilhem experiências com outros profissionais (Martins; Ribeiro, 2019).

A oferta de cursos, oficinas e outras modalidades de formação continuada voltadas para a educação inclusiva tem crescido no país. No entanto, a participação dos professores ainda enfrenta obstáculos, como a falta de tempo devido à carga horária de trabalho, a ausência de incentivos institucionais e a escassez de programas acessíveis em regiões mais remotas (Oliveira; Silva, 2020). É essencial que políticas públicas e iniciativas institucionais promovam condições que facilitem e incentivem a participação dos professores em atividades de formação continuada (Brandão; Ferreira, 2020).

Na imagem 1 apresentamos dados estatísticos sobre a quantidade de professores das salas comum com formação em Educação Especial no cenário de Sinop. Dados apresentados por pesquisa realizada pelo Instituto Rodrigo Mendes em parceria com o instituto Unibanco no ano de 2023:

Imagem 1 – Gráfico sobre Professores regentes da Sala comum com formação continuada em Educação Especial



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, Brasil (2024)¹

¹ Link do site de onde foram obtidos os dados apresentados <https://diversa.org.br/indicadores/>.

Podemos observar que o gráfico apresenta os dados referentes a docentes de escolas públicas e privadas da Educação Infantil ao Ensino Médio, contemplando toda a educação básica do município de Sinop, somando um total de 1.813 professores. De acordo com a legenda, os profissionais sem formação são representados pela coluna de cor roxa e os com formação pela cor laranja.

No recorte temporal apresentado pela pesquisa de 2012 para 2023 houve uma queda de 3,3% no percentual de professores que tem a formação em educação especial. No ano de 2023 estes 4,6% correspondem em média a apenas 83 profissionais do total de 1.813, que é um número muito baixo levando em consideração que essa deveria ser uma formação essencial para todos os professores de todos os componentes curriculares.

O governo brasileiro tem implementado políticas e programas voltados para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, em sua Meta 15, propõe assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, políticas de formação de profissionais da educação para a educação básica, garantindo que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Além disso, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), desenvolve programas como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que visa apoiar a formação continuada de professores e gestores escolares para a implementação da educação inclusiva (BRASIL, 2019b). Essas iniciativas buscam fortalecer as competências dos educadores e promover a implementação efetiva das políticas inclusivas nas escolas.

A formação de professores na educação inclusiva também se beneficia de parcerias e colaboração interprofissional. A interação entre educadores, profissionais de saúde, terapeutas ocupacionais e outros especialistas contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes (Lima; Gonçalves, 2018). Programas de formação que promovem a colaboração interprofissional fortalecem a rede de apoio e potencializam os resultados educacionais.

Apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os professores estejam adequadamente preparados para a educação inclusiva. A pandemia de COVID-19 evidenciou desigualdades e trouxe novos desafios para a formação de professores, destacando a necessidade de investir em tecnologias digitais e em metodologias de ensino híbrido (Campos; Silva, 2021).

A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios para a formação continuada, mas também oportunidades. A necessidade de distanciamento social acelerou o uso de tecnologias digitais e o oferecimento de cursos on-line. No entanto, a desigualdade no acesso à internet e a falta de familiaridade com ferramentas digitais por parte de alguns professores são obstáculos a serem superados (Campos; Silva, 2021). Para o futuro, é fundamental que as políticas públicas reforcem o apoio à formação continuada, garantindo recursos e estruturas que permitam sua expansão e qualidade. A colaboração entre universidades, governos e escolas é essencial para desenvolver programas que atendam às necessidades dos professores e promovam a educação inclusiva de forma efetiva (Gomes; Pereira, 2020).

Para o futuro, é fundamental que as instituições formadoras de professores, as políticas públicas e a sociedade em geral reforcem o compromisso com a educação inclusiva. Isso inclui revisar e atualizar os currículos dos cursos de licenciatura, promover a formação continuada acessível e de qualidade, incentivar a pesquisa e a inovação pedagógica, e garantir condições de trabalho que favoreçam a prática inclusiva (Gomes; Pereira, 2020).

A formação continuada possibilita aos professores atualizar conhecimentos sobre legislações, políticas públicas e diretrizes educacionais relacionadas à inclusão; desenvolver habilidades para aplicar metodologias pedagógicas inclusivas e adaptativas; refletir sobre a prática docente, promovendo a autoavaliação e a melhoria contínua (Matos; Borges, 2024). Além disso, promove um ambiente para compartilhar experiências e construir redes de colaboração com outros profissionais; e conhecer recursos e tecnologias assistivas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas (Garcia; Vieira, 2018).

É necessário que dentro desse processo, os professores venham se aprimorando dentro do que a educação inclusiva requer. Para oferecer um ensino inclusivo que venha atender estudantes com diferentes necessidades

educacionais, incluindo aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A formação inicial, muitas vezes, não aborda de forma aprofundada as especificidades da educação inclusiva, o que torna a formação continuada um componente crucial para suprir essas lacunas (Mendes; Almeida, 2019).

As universidades e institutos federais também desempenham um papel fundamental ao oferecer cursos de extensão, especialização e programas de pós-graduação voltados para a educação inclusiva, promovendo a pesquisa e a produção de conhecimento nessa área e contribuindo para a formação de professores mais preparados (Santos; Carvalho, 2020). Além disso, organizações não governamentais e associações profissionais, como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), promovem eventos, congressos e cursos que possibilitam a atualização profissional e a troca de experiências entre educadores (Gomes; Lopes, 2018).

É notório que vem sendo implementadas propostas e programas visando o desenvolvimento de formações continuada para professores, como forma de promover um ensino de qualidade aos estudantes com deficiência. Isso ocorre principalmente, a partir da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do Ministério da Educação. Nos últimos anos, diversas iniciativas têm sido implementadas para promover a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2019).

Para superar esses desafios e promover uma formação continuada eficaz na perspectiva da educação inclusiva, algumas estratégias podem ser adotadas. Políticas institucionais de incentivo podem ser estabelecidas pelas secretarias de educação e pelas escolas, valorizando a formação continuada e oferecendo incentivos como progressão na carreira, certificações e redução da carga horária para participação em cursos (Brandão; Ferreira, 2020). A formação em serviço é outra estratégia, implementando programas de formação dentro das próprias escolas, durante o horário de trabalho, o que possibilita que todos os professores participem e que a formação esteja contextualizada com a realidade da instituição (Silva; Alves, 2019).

A formação continuada tem demonstrado impactos positivos na prática docente, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Estudos indicam que professores que participam de programas de

formação continuada na área de educação inclusiva aumentam a confiança para lidar com a diversidade em sala de aula, implementam estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptando conteúdos e atividades, promovem a participação ativa de estudantes com necessidades educacionais especiais e contribuem para a redução de preconceitos e para a construção de uma cultura escolar inclusiva (Souza; Vieira, 2018).

Exemplos de programas de formação continuada incluem o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pelo MEC, que oferece cursos e materiais para capacitar professores na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2019); o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva, oferecido por universidades e institutos federais, que aborda teorias e práticas da educação inclusiva com foco na aplicação em sala de aula (Santos; Almeida, 2020); e a Formação Continuada em Educação Física Adaptada, que inclui oficinas práticas e estudos sobre adaptações curriculares e atividades físicas inclusivas (Rocha; Mendes, 2021).

Em suma, a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva é um elemento-chave para a transformação das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação de qualidade para todos. Investir na capacitação dos professores é fundamental para assegurar que a inclusão escolar seja efetiva, possibilitando que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da diversidade e contribuir para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2.3 PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A implementação efetiva da educação inclusiva nas escolas brasileiras perpassa pelo processo formativo de professor de diferentes áreas do conhecimento, em particular a educação física. A especificidade da área de educação física, que envolve atividades motoras, práticas corporais e interação social, exige que os professores estejam preparados para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e necessidades educacionais especiais. Nos últimos anos, tem havido uma crescente preocupação em alinhar a formação dos professores de

educação física aos princípios da educação inclusiva, visando promover uma educação que valorize a diversidade e assegure a participação de todos os estudantes nas atividades físicas escolares (Ferreira; Lopes, 2019).

A formação inicial dos professores de educação física ocorre predominantemente em cursos de licenciatura, onde os futuros docentes são preparados para atuar no ambiente escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física (Resolução CNE/CP nº 2/2019) estabelecem que a formação deve contemplar competências para a promoção da inclusão, considerando as necessidades específicas dos estudantes (BRASIL, 2019a). Contudo, estudos indicam que ainda há lacunas significativas na formação inicial no que se refere à educação inclusiva.

Especificamente na área da educação física, a formação de professores para a educação inclusiva apresenta desafios particulares. A educação física escolar, por sua natureza prática e motora, requer adaptações específicas para atender às necessidades de estudantes com diferentes deficiências (Ferreira; Lopes, 2019). No entanto, muitos cursos de licenciatura em educação física não abordam de forma aprofundada a educação inclusiva, e os professores muitas vezes sentem-se despreparados para adaptar as atividades e promover a participação de todos os estudantes.

Muitos cursos de licenciatura em educação física oferecem disciplinas relacionadas à educação especial e inclusiva de forma superficial ou como conteúdos complementares, não integrando efetivamente esses temas ao núcleo central da formação (Silva; Almeida, 2020). Essa abordagem limitada dificulta o desenvolvimento de competências necessárias para que os professores possam adaptar atividades, utilizar recursos pedagógicos adequados e promover a participação ativa de estudantes com diferentes deficiências nas aulas de educação física.

A análise do currículo dos cursos de formação em Educação Física revela que, embora haja uma crescente inclusão de conteúdos relacionados à educação especial, ainda existe a necessidade de uma abordagem mais integrada e prática. Pacheco, Alves e Duarte (2017) argumentam que a teoria, embora fundamental, precisa estar alinhada com experiências práticas que reflitam a realidade das escolas e das classes inclusivas.

Uma das muitas barreiras enfrentadas na formação inicial é a integração dos conteúdos sobre educação inclusiva de maneira transversal ao currículo do curso de educação física. Há uma necessidade de repensar os projetos pedagógicos dos cursos, inserindo de forma mais consistente e aprofundada as temáticas relacionadas à inclusão, às adaptações curriculares e às metodologias de ensino voltadas para a diversidade (Rocha; Mendes, 2021). Além disso, é essencial proporcionar experiências práticas aos futuros professores em contextos inclusivos, por meio de estágios supervisionados e projetos de extensão, que permitam a vivência real das demandas presentes nas escolas (Ferreira; Lopes, 2019).

Pesquisas indicam a necessidade de incluir nos currículos dos cursos de educação física disciplinas que tratem da educação especial e da inclusão, bem como oportunidades de estágio e práticas supervisionadas em contextos inclusivos (Rocha; Mendes, 2021). A formação continuada também é crucial para que os professores em exercício atualizem seus conhecimentos e desenvolvam habilidades para a prática inclusiva na educação física.

Outro desafio é a formação dos docentes universitários que atuam nos cursos de licenciatura em educação física. Esses professores precisam estar atualizados e sensibilizados quanto às questões da educação inclusiva para que possam transmitir conhecimentos e atitudes alinhados aos princípios da inclusão (Santos; Carvalho, 2020). A ausência de formação específica dos formadores pode limitar a abordagem do tema e perpetuar práticas tradicionais que não contemplam a diversidade dos estudantes.

Diante das limitações na formação inicial, a formação continuada assume um papel crucial no processo formativo do professor de educação física em aspectos da educação inclusiva. Programas de formação continuada oferecem oportunidades para que os professores em exercício aprimorem suas competências, atualizem-se sobre legislações e políticas educacionais, e compartilhem experiências com outros profissionais (Martins; Ribeiro, 2019).

A formação continuada pode ocorrer por meio de cursos, *workshops*, seminários e grupos de estudo, promovidos por instituições de ensino superior, secretarias de educação e associações profissionais. Também os professores podem buscar qualificação a partir do ingresso em programas de pós-graduação em nível *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Contudo, não há incentivo para que estes busquem esta qualificação, pois a remuneração não é atrativa e em muitos casos não conseguem liberação para ir estudar e realizar sua pesquisa, dificultando sua participação e o que conseqüentemente desestimula estes para que concorram as vagas ofertadas pelas universidades.

É válido ressaltar que todos os cursos, independente de seu formato, sejam eles presenciais, remotos ou híbridos, como também independente de sua modalidade, todos tem suas potencialidades, pois, normalmente a partir desse primeiro contato que novos interesses irão surgir levando os professores a buscarem outras formações e qualificações.

A formação continuada deve ser orientada por uma abordagem prática, focada nas necessidades reais dos professores e das escolas. É importante que os programas abordem temas como adaptações de atividades físicas para estudantes com diferentes deficiências, utilização de tecnologias assistivas, estratégias de gestão de sala de aula inclusiva e promoção de ambientes de aprendizagem colaborativos (Rodrigues et al., 2021). Além disso, é fundamental considerar as especificidades regionais e contextuais, adaptando a formação às realidades locais.

As políticas públicas educacionais reconhecem a importância da formação de professores para a educação inclusiva. O PNE prevê, em suas metas, a valorização dos profissionais da educação e a garantia de formação continuada, incluindo aspectos relacionados à inclusão (Brasil, 2014). O Ministério da Educação, por meio de programas como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), busca promover a formação e a capacitação dos professores para atuarem em contextos inclusivos (BRASIL, 2019b).

Especificamente para a educação física, iniciativas como o Programa Segundo Tempo e o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) têm contribuído para a formação de professores e monitores, incluindo conteúdos sobre inclusão e acessibilidade nas práticas esportivas (Gomes; Pereira, 2020). Essas iniciativas visam ampliar o acesso ao esporte e às atividades físicas para todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais.

A produção acadêmica na área de educação física inclusiva tem crescido nos últimos anos, contribuindo para o embasamento teórico e prático da formação de professores. Pesquisas têm explorado metodologias de ensino adaptadas, desenvolvimento de materiais pedagógicos inclusivos, e análises de experiências exitosas em escolas que promovem a inclusão nas aulas de educação física (Fernandes; Pereira, 2019). Esses estudos são fundamentais para subsidiar a formação de professores e orientar políticas educacionais.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos no processo formativo do professor de educação física nos aspectos da educação inclusiva. A resistência a mudanças pedagógicas, a falta de recursos materiais e a carência de apoio institucional são obstáculos que precisam ser superados (Oliveira; Silva, 2020). Além disso, a pandemia de COVID-19 trouxe novas dificuldades, como a necessidade de adaptar as atividades físicas para o ambiente virtual e garantir a acessibilidade para estudantes com deficiência em contextos de ensino remoto (Campos; Silva, 2021).

Para avançar na formação de professores de educação física para a inclusão, é necessário investir em políticas públicas que promovam a revisão curricular dos cursos de licenciatura, incorporando de forma efetiva os conteúdos sobre educação inclusiva (Garcia; Michels, 2018). A formação continuada deve ser incentivada e facilitada, garantindo acesso a todos os professores, inclusive aqueles que atuam em regiões afastadas. A colaboração entre universidades, escolas e comunidades pode fortalecer o processo formativo, promovendo a troca de conhecimentos e experiências.

O processo formativo do professor de educação física nos aspectos da educação inclusiva é fundamental para a construção de uma escola que acolha e valorize a diversidade. Investir na formação inicial e continuada dos professores é essencial para que eles possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, adaptando as atividades físicas às necessidades de todos os estudantes. Apesar dos desafios existentes, há um movimento crescente de reconhecimento da importância da inclusão na educação física e esforços para aprimorar a formação dos educadores. A continuidade desse processo depende do comprometimento de instituições formadoras, governos e sociedade na promoção de uma educação que seja verdadeiramente para todos.

A formação inicial e continuada de professores de Educação Física desempenha um papel crucial na preparação dos educadores para trabalhar com estudantes com deficiência. Estudos indicam que muitos programas de formação ainda apresentam lacunas significativas no que se refere à preparação dos professores para enfrentar os desafios da educação inclusiva (Cunha e Gomes, 2017; Santos; Matos; Santos, 2020).

A literatura aponta que a formação especializada em inclusão é essencial para que os professores de Educação Física possam adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências diversas. Frank et al. (2013) destacam que sem uma formação adequada, os professores podem se sentir inseguros e menos eficazes em promover um ambiente inclusivo.

Os desafios identificados na literatura incluem a falta de recursos didáticos adaptados, a necessidade de maior suporte institucional e a importância de experiências de campo durante a formação (Fiorini; Manzini, 2014). No entanto, também existem oportunidades significativas para enriquecer os programas de formação, como o aumento da colaboração com profissionais da saúde, terapeutas ocupacionais e outros especialistas em inclusão.

Quando se trata da formação continuada, são apresentados outros desafios, como a implementação de práticas inclusivas na educação física, mas também várias soluções potenciais que podem ajudar os professores a superar essas dificuldades.

Um dos principais desafios é a falta de recursos adequados, como equipamentos adaptados para estudantes com deficiências. Além disso, muitos professores ainda carecem de formação específica para trabalhar com a diversidade de necessidades dos estudantes (Ferreira; Cataldi, 2014).

Para superar esses desafios, uma das soluções é a inclusão de módulos de formação em tecnologias assistivas e práticas inclusivas nos cursos de formação inicial e continuada de professores de educação física. Isso pode proporcionar aos educadores as habilidades necessárias para adaptar suas aulas às necessidades de todos os estudantes (Gomes; Almeida, 2009).

Outra solução importante é o fomento da colaboração interprofissional, envolvendo professores, terapeutas ocupacionais e outros especialistas em

inclusão. Essa colaboração pode enriquecer o planejamento pedagógico e garantir que as intervenções sejam adequadas e eficazes.

A advocacia por políticas de suporte e recursos adequados nas escolas é fundamental. Trabalhar para a implementação de políticas que garantam recursos adequados e ambientes de aprendizagem acessíveis pode ajudar a minimizar os obstáculos à inclusão.

A formação continuada capacita os professores a adotarem técnicas pedagógicas que são essenciais para a inclusão eficaz. Pereira, Celestino e Ribeiro (2023) destacam que uma formação adequada ajuda os professores a desenvolver habilidades específicas para atender às necessidades de estudantes com diferentes tipos de deficiências.

A formação continuada também oferece aos professores oportunidades para refletir sobre suas práticas pedagógicas e fazer ajustes necessários. Segundo da Silva e Dias (2023), tais programas incentivam a autoavaliação e a adaptação contínua das estratégias de ensino, o que é crucial para um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Programas de formação continuada frequentemente incluem componentes que fomentam a colaboração entre professores. Costa, Kirakosyan e Seabra Junior (2016) ressaltam que o trabalho colaborativo facilitado por esses programas promove a troca de experiências e suporte mútuo, o que é vital para a implementação bem-sucedida de práticas inclusivas.

A constante evolução das ferramentas e recursos educacionais também é uma área crucial coberta pela formação continuada. Cruz et al. (2011) apontam que estar atualizado com as últimas tecnologias e materiais didáticos adaptativos permite que os professores ofereçam experiências de aprendizagem mais ricas e acessíveis.

A incorporação de tecnologias assistivas na formação de professores de Educação Física é fundamental para a efetiva inclusão de estudantes com deficiência. Essas tecnologias permitem que todos os estudantes participem de maneira ativa e igualitária nas atividades físicas.

A formação dos professores em tecnologias assistivas não se limita apenas ao conhecimento teórico. É essencial que os professores experimentem e se familiarizem com diversas ferramentas e dispositivos durante sua formação,

para que possam aplicá-los eficientemente em suas aulas (Fiorini; Manzini, 2016).

Entre as tecnologias assistivas que podem ser abordadas na formação de professores estão as próteses esportivas, cadeiras de rodas adaptadas, aplicativos de comunicação alternativa, e equipamentos de acessibilidade para piscinas e ginásios. Esses recursos são essenciais para garantir que os estudantes com deficiência possam participar de todas as atividades (Toloi, 2015).

O uso adequado de tecnologias assistivas promove a inclusão, pois permite que estudantes com diferentes tipos de deficiências participem de atividades físicas com seus pares. A formação continuada em tecnologias assistivas ajuda os professores a manterem-se atualizados sobre as inovações e melhores práticas no campo da educação física inclusiva (Pelosi; Nunes, 2009).

Um dos desafios na formação em tecnologias assistivas é garantir que os professores não apenas aprendam a usar essas tecnologias, mas também desenvolvam a capacidade de adaptar suas aulas para atender às necessidades individuais dos estudantes. Programas de formação devem, portanto, incluir módulos práticos que ofereçam experiências diretas e relevantes (Fiorini, 2015).

Estudos indicam que programas de formação continuada bem estruturados têm o potencial de transformar atitudes negativas em percepções mais positivas e acolhedoras em relação à inclusão. Greguol, Malagodi e Carraro (2018) demonstram que tais programas não apenas melhoram o conhecimento dos professores sobre as necessidades dos estudantes, mas também promovem uma mudança positiva em suas atitudes.

A formação continuada também aumenta a consciência dos professores sobre a importância da inclusão, incentivando práticas mais reflexivas e críticas. Esse aumento de consciência é crucial para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo que reconheça e valorize a diversidade dos estudantes (Camargo et al., 2020).

De acordo com Aguiar e Duarte (2005), é crucial estabelecer sistemas de avaliação e feedback contínuo que permitam aos professores monitorarem o progresso e ajustar as práticas conforme necessário. Isso não apenas ajuda a

melhorar a qualidade da educação inclusiva, mas também a aumentar a autoeficácia dos professores na condução de suas aulas.

É preciso avaliar os estudantes de maneira inclusiva, considerando as suas capacidades individuais e progressos, é fundamental para a efetiva inclusão. Isso ajuda a reconhecer os avanços de cada estudante e ajustar as práticas educativas conforme necessário. Implementar estratégias eficazes não apenas promove a inclusão efetiva, mas também transforma o ambiente educacional em um espaço mais justo e capacitador para todos os estudantes (Aguilar; Duarte, 2005).

A avaliação e o acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes são componentes cruciais na educação física inclusiva. Estes processos ajudam a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, recebam feedback construtivo e possam atingir seu potencial máximo.

Avaliações devem ser flexíveis e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes. Isto pode incluir a modificação de testes tradicionais ou a utilização de métodos alternativos, como avaliações baseadas em desempenho ou portfólios, que permitem aos estudantes demonstrar suas habilidades e progressos de maneiras diversificadas (Martins, Gomes e Costa, 2017).

O feedback é uma ferramenta vital para o desenvolvimento dos estudantes. Deve ser específico, positivo e frequente, para encorajar os estudantes e guiar seu aprendizado. Este retorno pode ajudar os estudantes a compreenderem melhor seus pontos fortes e áreas a melhorar, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais motivador e inclusivo. (Martins, Gomes e Costa, 2017).

Professores devem realizar observações regulares e manter registros detalhados do progresso de cada estudante. Estes registros ajudam na identificação de padrões de aprendizado, áreas de necessidade e no planejamento de intervenções adequadas para apoiar cada estudante em sua jornada educacional.

O uso de tecnologia na avaliação e no acompanhamento pode oferecer novas oportunidades para a inclusão. Ferramentas tecnológicas podem fornecer métodos alternativos e acessíveis para avaliação e feedback, além de permitir o monitoramento mais preciso do progresso dos estudantes. (Martins, Gomes e Costa, 2017).

A colaboração entre professores de educação física, educadores especializados, terapeutas e outros profissionais é essencial para desenvolver um plano de avaliação e acompanhamento eficaz. Essa abordagem colaborativa assegura que todas as necessidades dos estudantes sejam consideradas e que as estratégias de ensino sejam efetivamente adaptadas. (Martins, Gomes e Costa, 2017).

Através de atividades físicas inclusivas, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, resolver conflitos e comunicar-se efetivamente com os outros. Estas habilidades são essenciais não apenas dentro do ambiente escolar, mas também em suas vidas futuras (Lopes; Oliveira; Alencar, 2021).

As práticas inclusivas ajudam a fomentar um ambiente de empatia, onde os estudantes aprendem a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade. Isso contribui para a redução do estigma e da discriminação na escola e na comunidade (Lopes; Oliveira; Alencar, 2021).

As práticas inclusivas na Educação Física também podem ter um impacto positivo na saúde mental dos estudantes. O exercício físico regular, aliado ao apoio social e ao senso de pertencimento, pode reduzir os sintomas de depressão e ansiedade, além de promover o bem-estar geral (Castro et al., 2013).

Ao promover a inclusão e o respeito mútuo, a Educação Física prepara os estudantes para se tornarem cidadãos ativos e conscientes, capazes de contribuir positivamente para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Esses impactos demonstram que a inclusão na Educação Física é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes, influenciando positivamente não apenas seu desempenho acadêmico, mas também suas habilidades sociais e emocionais, destacando-se a importância do trabalho de inclusão nas aulas de educação física.

2.4 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ARMANDO DIAS EM SINOP MATO GROSSO

Neste tópico apresentamos a análise das formações já existentes e que fazem parte das atividades da escola pesquisada, EMEB Armando Dias.

Analisaremos o Projeto de Formação Continuada da EMEB Armando Dias – Sinop-MT que ocorreu no ano de 2023, que é um projeto de formação continuada ofertada aos professores vinculados à esta instituição. Acreditamos ser pertinente esta análise pois, relaciona-se com a proposição do nosso PE. Para que não reste dúvida, este subtópico diz respeito ao Projeto de Formação Continuada desenvolvida pelos gestores e responsáveis da EMEB Armando Dias e não a formação continuada desenvolvida pela pesquisadora desta dissertação.

O Programa de Formação Continuada da EMEB Armando Dias se dedica em ressignificar e dar sentido às práticas pedagógicas, com ênfase na reformulação do projeto político pedagógico. Os temas abordados incluíam "Reformulação do Projeto Político Pedagógico", "Fluência de Leitura", e "Avaliações Externas", cobrindo aspectos essenciais da prática docente (EMEB Armando Dias, 2023).

Quadro 2 – Plano de Formação Continuada na Escola (Organização da Formação na Escola)

DATA	HORÁRIO	LOCAL	TEMÁTICA	FORMADORA	CARGA HORA.
1º Encontro 30/03/2023	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Hipótese de Escrita e Professor Avaliador	LENIR GUEDES	2 horas
2º Encontro 18/04/2023	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	DISLEXIA	Rosângela Trevisan e Adriana Coelho	2 horas
3º Encontro 27/04/2023	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	PSICOEDUCATIVA	Cristina Bruna T. Bresciani	2 horas
4º Encontro 10/05/2023	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Fluência de Leitura	Lenir Guedes e Salette Rodrigues	2 horas
5º Encontro 25/05/2023	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Avaliações Externas	Silvinha Poloniato	2 horas
6º Encontro 28/06/2023	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Alinhamento Pedagógico para o 2º Bimestre.	Equipe Gestora da EMEB ARMANDO DIAS	2 horas

7º Encontro	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) - Introdução e Formação da Comissão de Reformulação do PPP.	Equipe Gestora da EMEB ARMANDO DIAS	2 horas
8º Encontro	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Elaboração da Prática Docente	Equipe Gestora da EMEB ARMANDO DIAS	2 horas
9º Encontro	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Elaboração da Prática Docente	Equipe Gestora da EMEB ARMANDO DIAS	2 horas
10º Encontro	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Elaboração da Prática Docente.	Equipe Gestora da EMEB ARMANDO DIAS	2 horas
11º Encontro	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) – Finalização dos estudos para Início das Apresentações	Equipe Gestora da EMEB ARMANDO DIAS	2 horas
12º Encontro	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) – Apresentação da Comissão (Marco Situacional)	Equipe Gestora da EMEB ARMANDO DIAS e Comissão de Reformulação do PPP	2 horas
13º Encontro	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) – Apresentação da Comissão (Marco	Equipe Gestora da EMEB ARMANDO DIAS e Comissão de	2 horas

			Conceitual e Marco Operacional) e Apresentação da Prática Docente na Educação Infantil.	Reformulação do PPP.	
14º Encontro	17:30h às 19:30h	EMEB Armando Dias	Apresentação da Prática Docente: 1º ao 5º ano; AEE; Educação Física; Língua Inglesa	Equipe Gestora da EMEB ARMANDO DIAS	2 horas
Atividades Complementares				Estudos para elaboração da Prática Docente: 10h	
Observações: Somam-se 10h para os membros da Comissão de Reformulação do PPP.					
Total de Horas do Projeto				40 HORAS	

Fonte: EMEB Armando Dias (2023, p.14)

Ao observar o quadro referente ao programa de formação continuada do ano de 2023 da EMEB Armando Dias, compreendemos que a equipe gestora da escola atuou como principal formadora, indicando um modelo de desenvolvimento profissional interno (EMEB Armando Dias, 2023).

As sessões de formação continuada na EMEB Armando Dias, localizada em Sinop, Mato Grosso, representam um esforço institucional para ressignificar e dar sentido às práticas pedagógicas, com especial atenção à inclusão na educação física. O objetivo dessas sessões, conforme destacado em diversos encontros documentados ao longo de 2023, é capacitar os professores para desenvolver e implementar práticas pedagógicas que sejam inclusivas e eficazes, garantindo a participação de todos os estudantes nas atividades de educação física.

Cada encontro abordava temas específicos relevantes para a prática docente, como dislexia, hipótese de escrita e avaliações externas. Estes temas foram escolhidos para alinhar com as necessidades identificadas entre o corpo docente e para aprimorar competências específicas em áreas chave da educação. (EMEB Armando Dias, 2023)

Havia registros detalhados de cada encontro, incluindo lista de presença, pautas das reuniões e registros fotográficos das atividades. Esses registros ajudavam a manter um arquivo coeso das atividades e progresso do programa.

O monitoramento contínuo permitia a realização de ajustes necessários para atender às necessidades dos participantes de forma mais eficaz. Neste processo, o *feedback* era coletado após cada sessão para realizar ajustes e melhorias (EMEB Armando Dias, 2023).

Este programa se assemelha ao relatado por Lazaroto (2021) em seu estudo sobre formação continuada no Programa de Desenvolvimento Educacional, que também visava à adaptação dos cursos às necessidades dos professores e à fragmentação dos cursos de formação continuada.

Atividades práticas e vivenciais foram integradas ao programa para permitir que os professores aplicassem imediatamente o que aprenderam, tornando o aprendizado mais tangível e diretamente aplicável às suas práticas diárias em sala de aula. A formação foi estruturada em ciclos que incluíam momentos de introdução, aplicação, prática e reflexão, promovendo uma aprendizagem contínua e aprofundada e permitindo aos professores desenvolver e refinar suas habilidades ao longo do tempo.

A colaboração entre os professores foi incentivada para estimular a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, reforçando a ideia de comunidade de aprendizado, assim como o uso de ferramentas tecnológicas integradas para facilitar o acesso a recursos educacionais, promover a comunicação entre os participantes e oferecer formatos flexíveis de aprendizado, ajudando a modernizar as sessões de formação e torná-las mais acessíveis (EMEB Armando Dias, 2023).

As tecnologias de informação e comunicação foram integradas ao programa para facilitar o acesso a recursos educacionais, promover a comunicação efetiva entre os participantes e oferecer formatos flexíveis de aprendizado. Isso incluía o uso de plataformas *online* para compartilhamento de materiais e para a realização de atividades formativas. (EMEB Armando Dias, 2023)

Recursos em tecnologia foi uma prioridade, com a implementação de ferramentas de TI que facilitaram a comunicação e o compartilhamento de recursos educacionais. A infraestrutura tecnológica adequada permitiu a realização de sessões de formação interativas e o acesso a conteúdo pedagógico atualizado. Ainda, o uso de recursos didáticos, como material impresso, equipamentos audiovisuais e acessos a plataformas digitais, foram

alocados para suportar as diversas atividades de formação. (EMEB Armando Dias, 2023).

Durante as sessões de formação continuada na EMEB Armando Dias, um foco específico foi colocado na implementação de tecnologias assistivas para promover a inclusão na educação física. Essas tecnologias incluem uma variedade de equipamentos e *softwares* que facilitam a participação de estudantes com diferentes capacidades, conforme destacado nos documentos da escola (EMEB Armando Dias, 2023). Este esforço é apoiado por evidências acadêmicas que sugerem que tais tecnologias podem melhorar significativamente a inclusão e a participação dos estudantes (Toloi, 2015).

Nas sessões de formação, os professores foram capacitados sobre como integrar tecnologias assistivas nas suas aulas de educação física, o que é crucial para maximizar os benefícios desses recursos para os estudantes com necessidades especiais (EMEB Armando Dias, 2023; Pereira e Teixeira, 2014).

A introdução de tecnologias assistivas nas aulas de educação física demonstrou vários benefícios, incluindo a melhoria da participação dos estudantes e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Os professores reportaram observações positivas de estudantes com deficiências que se tornaram mais ativos e envolvidos nas atividades, refletindo a literatura que destaca o impacto positivo dessas tecnologias na educação inclusiva (EMEB Armando Dias, 2023; Fiorini, 2015).

Ferramentas de colaboração como fóruns *online* e salas de bate-papo foram essenciais para promover a troca de ideias e experiências entre os professores. Essas ferramentas ajudaram a criar uma comunidade de aprendizado colaborativo, onde os professores podiam se apoiar mutuamente e compartilhar práticas eficazes (EMEB Armando Dias, 2023)

Vídeos educativos e apresentações interativas foram integrados ao programa para proporcionar uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente. Esses recursos multimídia foram projetados para ilustrar conceitos complexos de maneira clara e acessível, facilitando a compreensão e a aplicação prática pelo corpo docente

A integração de tecnologia no programa da EMEB Armando Dias reflete práticas similares observadas em outros contextos educacionais. Um estudo realizado por Ribeiro e Piedade (2021) discute o TPACK (*Technological*

Pedagogical Content Knowledge) na formação de professores no Brasil e em Portugal, enfatizando a necessidade de preparar os professores para integrar tecnologias de informação e comunicação de forma eficaz nos programas de formação.

Uma parte significativa do programa foi dedicada a reformular e fortalecer o PPP da escola. Isso envolveu sessões dedicadas a discutir e refinar os objetivos e práticas estabelecidos no PPP, assegurando que eles refletissem as metas educacionais contemporâneas e as necessidades da comunidade escolar. A reformulação do PPP serviu como espinha dorsal para a integração de práticas inclusivas nas políticas escolares. Durante o encontro do dia 12 de setembro de 2023, os professores foram divididos em grupos para finalizar a elaboração da "Prática Docente" que seria anexada ao PPP, indicando uma abordagem colaborativa e reflexiva na revisão de práticas pedagógicas (EMEB Armando Dias, 2023).

A lista dos participantes em cada encontro mostra um alto grau de envolvimento dos professores, com nomes repetidos ao longo dos encontros, sugerindo um compromisso contínuo com o processo de formação. Essa consistência é crucial para o sucesso das iniciativas de formação continuada, pois permite que os educadores construam sobre o conhecimento adquirido em sessões anteriores e apliquem de maneira mais eficaz em suas práticas diárias (EMEB Armando Dias, 2023).

Os encontros são caracterizados por uma combinação de palestras informativas, trabalho em grupo, e sessões de feedback, conforme observado nos registros. Por exemplo, o encontro focado na "Reformulação do PPP" incluiu a organização de comissões para continuidade da discussão sobre o PPP, mostrando um esforço para garantir que as mudanças sejam sustentáveis e profundamente enraizadas na cultura escolar (EMEB Armando Dias, 2023).

Durante os encontros de formação continuada, várias estratégias interativas foram adotadas para engajar os professores e promover um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo. Um exemplo notável ocorreu no encontro de março de 2023, onde a formadora utilizou uma dinâmica de grupo que envolvia cantar e realizar coreografias, seguida pela leitura interativa da história "A vaca que botou um ovo". Esta abordagem não só facilitou o envolvimento dos professores, mas também ilustrou métodos criativos de ensino

que podem ser aplicados em aulas de educação física para envolver todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais (EMEB Armando Dias, 2023).

A temática da equidade foi central nos debates e discussões durante as sessões. Em várias ocasiões, os formadores enfatizaram a importância da equidade na educação física, promovendo uma reflexão profunda sobre como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para atender às necessidades de todos os estudantes. Discussões em grupo e atividades práticas foram utilizadas para explorar como conceitos teóricos podem ser transformados em práticas inclusivas efetivas (EMEB Armando Dias, 2023).

Outro foco das sessões foi o desenvolvimento e a utilização de recursos didáticos adaptados. Os formadores introduziram técnicas e materiais que podem ajudar os professores a adaptar suas aulas para inclusão de estudantes com diferentes tipos de habilidades e necessidades. Isso incluiu o uso de materiais visuais e táteis que apoiam o aprendizado de estudantes com deficiências visuais ou auditivas, exemplificando como esses recursos podem ser integrados nas aulas de educação física para torná-las mais acessíveis (EMEB Armando Dias, 2023).

A adaptação e diversificação das atividades físicas foram temas centrais nas sessões de formação continuada da EMEB Armando Dias. Essas práticas são essenciais para garantir que as aulas de educação física sejam acessíveis e engajadoras para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades físicas ou necessidades especiais. A documentação revela que houve uma ênfase particular na modificação de jogos tradicionais e na introdução de novas atividades que promovem a inclusão (EMEB Armando Dias, 2023).

Ao final do programa, os professores receberam certificados de participação, que serviam tanto como um reconhecimento de seu empenho quanto como um incentivo para sua participação contínua em programas futuros. A certificação estava alinhada com as normas da Secretaria Municipal de Educação, garantindo que os critérios de qualidade e compromisso com a formação continuada fossem cumpridos. (EMEB Armando Dias, 2023)

Uma consequência que se espera do programa é a melhoria na retenção de professores na escola, atribuída ao ambiente de suporte e às oportunidades de crescimento profissional contínuo oferecidas pelo programa. Esta expectativa

é consistente com o estudo de Oliveira, Bahia e Neves (2022), que observou que programas bem-estruturados de formação continuada podem reduzir significativamente as taxas de *turnover* docente.

O programa da EMEB Armando Dias (2023) se destacou por sua abordagem inclusiva e adaptada às necessidades específicas dos professores e estudantes. Esta personalização é semelhante à encontrada no programa implementado em uma escola municipal de Santa Maria, RS, que também focou em atender às necessidades individuais dos educadores para melhorar as práticas pedagógicas, conforme estudo de Rodrigues e Santos (2020).

Outro ponto forte do programa foi sua sustentabilidade e o impacto duradouro nas práticas docentes. Este resultado reflete os achados de Vieira e Amante (2024), que documentaram como um programa de *eLearning* em Angola promoveu mudanças significativas e duradouras nas práticas pedagógicas dos professores das escolas comunitárias.

Durante as sessões de formação, os professores foram encorajados a desenvolver soluções conjuntas para desafios comuns, como a adaptação de atividades para estudantes com limitações específicas ou a integração de novas tecnologias assistivas. Essa abordagem colaborativa resultou em melhorias significativas na qualidade das aulas de educação física e aumentou a confiança dos professores em sua capacidade de atender a todos os estudantes (EMEB Armando Dias, 2023).

Além dos professores e estudantes, a escola tem envolvido pais e outros membros da comunidade nas iniciativas de inclusão. Por meio de reuniões, workshops e eventos comunitários, a escola busca sensibilizar e educar toda a comunidade sobre a importância da inclusão e sobre como cada membro pode contribuir para o sucesso desta iniciativa (EMEB Armando Dias, 2023). Silva e Gomes (2021) destacam a importância desse envolvimento comunitário como um meio de reforçar as práticas inclusivas e garantir seu suporte e sustentabilidade a longo prazo.

Apesar dos esforços e benefícios apresentados anteriormente, foram identificados desafios como a resistência de alguns professores às mudanças curriculares e a dificuldade em aplicar adaptações de forma consistente. Esses desafios são comuns na implementação de práticas inclusivas e destacam a necessidade de contínuo suporte administrativo e colaboração entre os

educadores para superar as barreiras (EMEB Armando Dias, 2023; Silva e Rocha, 2023).

Outro desafio foi atender às diversas necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, que possuíam diferentes níveis de experiência e expectativas. A solução implementada envolveu a personalização dos módulos de formação para atender a essas variadas demandas, permitindo ajustes flexíveis conforme a *feedback* dos participantes (EMEB Armando Dias, 2023).

A resistência à adoção de novas tecnologias foi outro desafio, especialmente entre os professores menos familiarizados com ferramentas digitais. O programa abordou esse desafio através de sessões dedicadas à capacitação tecnológica, onde os professores puderam aprender e praticar o uso de ferramentas digitais em um ambiente de suporte e encorajamento (EMEB Armando Dias, 2023).

Foram implementadas estratégias para avaliar o impacto das atividades de formação e garantir a sustentabilidade do programa. Isso incluiu a coleta de *feedback* dos participantes e a adaptação do programa conforme necessário para atender às demandas e melhorar os resultados (EMEB Armando Dias, 2023).

Avaliações e questionários *online* foram utilizados regularmente para monitorar o progresso dos professores e avaliar a eficácia do programa. Essas avaliações permitiram aos gestores do programa coletar *feedback* em tempo real e fazer ajustes necessários para atender melhor às necessidades dos participantes (EMEB Armando Dias, 2023).

Para garantir a eficácia contínua das práticas pedagógicas inclusivas, a EMEB Armando Dias implementou estratégias robustas de acompanhamento e avaliação. Conforme documentado, a escola realiza avaliações regulares que envolvem análises qualitativas e quantitativas das práticas em sala de aula, permitindo uma visão detalhada do impacto real das iniciativas de formação. Os mecanismos de avaliação utilizados incluem questionários de *feedback* de professores e estudantes, observações em sala de aula, e reuniões de análise com a equipe pedagógica.

Observações de aulas realizadas após a formação revelaram uma implementação prática dos conceitos discutidos durante os encontros. Houve um aumento notável na utilização de recursos adaptativos e uma maior interação

entre estudantes com e sem deficiência, indicando uma aplicação efetiva das técnicas aprendidas. A inclusão efetiva na educação física demonstrou não apenas uma melhoria na qualidade das aulas, mas também um impacto positivo no ambiente escolar como um todo (EMEB Armando Dias, 2023).

A implementação de estratégias de avaliação não apenas ajuda a aprimorar as práticas pedagógicas, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores. Através do processo de feedback e autoavaliação, os professores ganham insights valiosos sobre suas práticas, fomentando um ciclo contínuo de aprendizado e melhoria (Santos e Lima, 2022).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo se dedica a apresentar os caminhos metodológicos percorridos para atingir os objetivos propostos. Apenas para que relembremos, os objetivos da pesquisa foram os de analisar como são aplicadas as formações continuadas para os profissionais da educação e promover capacitação sobre a inclusão aos professores de Educação Física.

Neste estudo, a formação continuada para professores de educação física será explorada como uma proposta de produto educacional que atua não apenas como um processo de desenvolvimento profissional, mas também como um meio de transformação cultural e social. Essa formação é vista como uma ferramenta para promover a inclusão e a socialização de todas as crianças, particularmente aquelas com necessidades especiais.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Para a elaboração da pesquisa, adotaremos uma abordagem qualitativa pautada na metodologia de pesquisa-ação. Esta escolha é sustentada pela necessidade de um envolvimento direto do pesquisador com o ambiente e os sujeitos do estudo, facilitando uma interação contínua que permite não apenas observar, mas também intervir e refletir sobre as práticas pedagógicas em tempo real.

Este estudo assume como perspectiva metodológica a abordagem qualitativa proposta por Marconi e Lakatos (2022). A metodologia qualitativa de acordo com Marconi e Lakatos (2022), é um método essencial para pesquisas que buscam compreender os fenômenos a partir de toda a sua complexidade, mas sem buscar reduzi-los em dados quantificáveis. Dentre as abordagens qualitativas adotamos como método a proposta investigativa da pesquisa-ação, o que subsidiará a coleta de dados.

A pesquisa-ação é essencial para uma imersão efetiva no contexto educacional e permite uma análise profunda das práticas pedagógicas em tempo real. Esta metodologia é altamente interativa e centrada na colaboração entre

pesquisadores e participantes, enfatizando a importância de agir e refletir sobre as ações dentro do ambiente educacional (Tripp, 2005).

Conforme Marconi e Lakatos (2022), a pesquisa-ação é uma metodologia que permite ao pesquisador participar ativamente no ambiente de estudo, não apenas como observador, mas como um facilitador que promove mudanças e inovações. Esta abordagem é particularmente valorizada em ambientes educativos, onde a participação ativa pode ter impactos diretos e imediatos.

Neste contexto, a pesquisa-ação será utilizada para explorar e implementar práticas de ensino inclusivas em educação física. O objetivo é desenvolver e testar estratégias que possam ser aplicadas pelos professores para melhorar a inclusão e o desempenho de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades especiais.

O campo de pesquisa é a Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias, situada no bairro Boa Esperança, no município de Sinop-MT, instituição em que a pesquisadora responsável atua como docente na área da Educação Física. A escola atende 942 crianças, distribuídas entre Educação Infantil (turmas de Pré Fase II) aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (turmas de 1º ao 5º ano). São atendidas pela AEE, 48 crianças.

Esta escola foi escolhida devido à sua localização em uma área periférica e por atender uma população estudantil diversa, incluindo estudantes com deficiência através da sala de AEE. É também a escola ao qual a pesquisadora leciona e a proximidade do pesquisador com o campo é fundamental, pois facilita a observação direta e a implementação de intervenções educacionais.

Segundo Marconi e Lakatos (2022), a escolha do campo de pesquisa deve ser estratégica para o sucesso da investigação, especialmente em uma pesquisa-ação onde o ambiente deve permitir a aplicação prática e a observação dos resultados das intervenções propostas. A escola como campo de pesquisa é ideal para estudar a aplicabilidade e eficácia das estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas em um ambiente real de ensino.

A escolha da EMEB Armando Dias permitiu à pesquisadora trabalhar em um ambiente que já é familiar, o que facilita a cooperação dos participantes e a coleta de dados autênticos e relevantes. Além disso, a diversidade do corpo discente oferece uma excelente oportunidade para testar e adaptar práticas

inclusivas que podem ser generalizadas para outros contextos educacionais semelhantes.

Os participantes de pesquisa são dois professores licenciados em educação física efetivos da rede municipal de ensino de Sinop-MT, na instituição EMEB Armando Dias e um coordenador pedagógico graduado em pedagogia. Os professores atuam com as turmas de ensino fundamental I, do 1º ao 3º ano.

Os docentes foram escolhidos por estarem atuando na instituição campo de pesquisa no componente curricular de educação física, se enquadrando no perfil participante do estudo. O coordenador pedagógico selecionado é responsável pela coordenação das ações pedagógicas e formações dos professores do Ensino Fundamental, respectivamente dos docentes da educação física.

Para a coleta de dados utilizamos instrumentos adaptados às necessidades específicas do estudo e ao ambiente educacional em que foi aplicado. Esses instrumentos são fundamentais para capturar a profundidade e a complexidade das experiências dos participantes.

Para a realização da coleta de dados, no ano de 2023, primeiramente foi realizado o contato com a gestão da escola campo de pesquisa EMEB Armando Dias e os três participantes da pesquisa, para explicar as motivações e sanar as possíveis dúvidas quanto a realização da mesma. Neste mesmo ano, após o aceite da escola, foram organizados os protocolos para a submissão da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT. Os trâmites realizados a partir da Plataforma Brasil duraram em torno de 6 meses, desde a submissão em setembro de 2023 até a aprovação no mês de março de 2024. No mês de março de 2024 a pesquisa foi aprovada pelo CEP da UNEMAT por meio do parecer consubstanciado nº 6.691.597, conforme pode ser observado no anexo A. A partir da aprovação da pesquisa pelo CEP, deu-se início a coleta de dados.

Os questionários semiestruturados foram o principal instrumento de coleta de dados. Eles permitiram uma coleta flexível e profunda de informações, proporcionando aos participantes a liberdade de expressar suas percepções e experiências detalhadamente. Além disso, as entrevistas semiestruturadas complementam os questionários, oferecendo *insights* adicionais sobre as dinâmicas pedagógicas e as interações dentro do ambiente escolar.

Segundo Marconi e Lakatos (2022), os instrumentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas devem ser suficientemente flexíveis para adaptar-se às características específicas do campo e aos objetivos da pesquisa. Eles destacam a importância de escolher métodos que permitam uma investigação profunda das questões em estudo, garantindo que os dados coletados sejam ricos e relevantes para o desenvolvimento de conclusões válidas e ações práticas.

Durante a formação continuada com os professores de educação física e os coordenadores pedagógicos, os questionários e as entrevistas foram aplicados para identificar desafios, expectativas e o impacto das estratégias implementadas. Isso proporcionou uma base sólida para a análise e a reflexão contínua, essenciais para a pesquisa-ação. A transcrição dessas entrevistas e a análise sistemática dos questionários formarão a base para a avaliação das práticas pedagógicas e a proposição de melhorias.

A coleta de dados foi realizada, dessa forma, com os sujeitos selecionados para a pesquisa, que, como mencionado anteriormente, são dois professores licenciados em educação física, do corpo efetivo da rede municipal de ensino de Sinop-MT e um coordenador pedagógico, licenciado em pedagogia, ambos da instituição EMEB Armando Dias, atuando em turmas de 1º ao 3º ano, conforme se apresenta no Quadro 3.

Quadro 3 – Participantes da Pesquisa²

Identificação	Formação	Tempo de Atuação
P1	Graduação em Licenciatura em Educação Física; Especialização em Gestão, administração e coordenação escolar.	20 anos de atuação
P2	Graduação em Licenciatura em Educação Física; Especialização em Educação Especial.	16 anos de atuação
C1	Graduação em Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia.	19 anos de atuação

Fonte: Produzido pela autora (2024).

² Para fim de preservar a identidade e manter o anonimato dos participantes da pesquisa, foi definido um nome fictício para identificação dos mesmo para este estudo.

Os docentes foram escolhidos por estarem atuando na instituição campo de pesquisa no componente curricular de educação física se enquadrando no perfil participante do estudo. O questionário da pesquisa foi estruturado conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Roteiro de Entrevista

Nº	Perguntas direcionadoras
1	Qual sua idade?
2	Qual o ano de sua formação acadêmica?
3	Você teve uma disciplina sobre Educação Inclusiva e Adaptada no curso de graduação?
4	Você considera que a disciplina te preparou para atuar com estudantes com deficiência?
5	Há quanto tempo leciona na educação física escolar e na rede municipal de ensino de Sinop?
6	Qual a sua opinião sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular?
7	Qual o seu conhecimento sobre as propostas de inclusão do município?
8	Quais são os principais desafios que você identifica ao desenvolver atividades físicas adaptadas para estudantes deficientes?
9	Que estratégias pedagógicas você utiliza para adaptar suas aulas de educação física de acordo com as necessidades individuais dos estudantes com deficiência?
10	Na sua opinião, quais são as áreas específicas que você gostaria de aprofundar em uma capacitação focada na melhoria das práticas de ensino para estudantes com deficiência?

Fonte: Produzido pela autora (2024).

As perguntas foram pensadas com o objetivo de aprofundamento quanto as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa, desde seu processo e formação inicial na graduação até a atuação profissional como docente na área de educação física com os estudantes com deficiência. As respostas dos participantes podem ser verificadas no “APÊNDICE A”.

3.2 ANÁLISE DE DADOS: EVIDENCIANDO AS FALAS E PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção são apresentadas as análises dos dados coletados com os participantes de pesquisa. Sendo destinada para a organização de todo material coletado pela pesquisadora no decorrer das formações, desde a observação e as entrevistas semiestruturadas. Para isso foi feita a transcrição das informações e a pesquisadora selecionou quais os conteúdos relevantes para corroborar com a pesquisa.

Os dados foram analisados em três categorias distintas, e estas contemplam repostas para perguntas específicas de acordo com temáticas que emergiram a partir da coleta das informações com os participantes da pesquisa, conforme são apresentadas abaixo. As repostas dos participantes são apresentadas entre aspas e com recuo de 4 cm para serem destacadas do corpo do texto, facilitando a identificação.

3.2.1 Educação Física e a formação inicial: análise curricular pela perspectiva dos sujeitos da pesquisa

No que tange a formação inicial dos professores para atuarem com o ensino inclusivo na educação básica observa-se que este é um fenômeno recente, que ocorreu conforme os avanços das políticas públicas voltadas ao público da educação especial e as práticas inclusivas no Brasil. Em consequência disso, os cursos de graduação em licenciatura foram se adaptando as normativas ao final do século XX, como apontam os estudos de Pereira e Guimarães (2019).

Tratar sobre a inserção da educação inclusiva aos currículos dos cursos de graduação em educação física é algo que varia de acordo com o período histórico, pois dependendo o momento em que este profissional se formou o currículo do curso pautava-se em outras concepções pedagógicas, como pode ser visto a partir da entrevista realizada com os participantes da pesquisa.

O participante Professor 1 (P1), tem 42 anos de idade e atua como professor de educação física, o mesmo concluiu sua graduação no ano de 2003 e teve apenas uma disciplina voltada a área da inclusão, a disciplina de “educação física adaptada”.

Já participante Professor 2 (P2), teve uma experiência mais aprofundada em sua formação inicial em educação física. O P2 tem 43 anos de idade e formou-se no ano de 2003 e afirma ter estudado as disciplinas de “educação inclusiva”, “educação adaptada”, e algumas outras que não especificou, mas são na área da adaptação.

A disciplina indicada pelos participantes P1 e P2 é um componente curricular que segundo Strapasson e Carniel (2007, p. 11) discute as questões “biopsicossociais ligadas as múltiplas deficiências e a adaptação de práticas esportivas para a participação equitativa dos estudantes com eficiência”. Ou seja, a disciplina cursada pelos professores em sua formação inicial apresenta um panorama geral do que são as múltiplas deficiências e como os professores podem trabalhar as práticas inclusivas dentro dos esportes e demais atividades físicas.

Podemos observar que os dois professores tiveram contato em sua formação com disciplinas que os levaram a ter no mínimo uma base inicial para que tivessem subsídios para compreender como seria o trabalho inclusivo na educação básica. Além disso, possibilitou conhecerem como poderiam adaptar determinadas práticas e atividades nas aulas para que pudessem incluir os estudantes com deficiência.

Podemos salientar que o P2 teve um aprofundamento maior em sua formação em relação ao estudo da educação inclusiva e adaptada, o que pode ser explicado pelo fato de ter cursado a graduação em uma instituição diferente do P1. Mesmo os participantes P1 e P2 tendo realizado a formação inicial no mesmo período, ambos estudaram alguns componentes curriculares diferentes.

Ainda se tratando sobre as disciplinas cursadas na graduação, o participante Coordenador 1 (C1) apresenta uma perspectiva diferente sobre seu processo de formação. O C1 graduou-se em licenciatura em pedagogia em 2001, atuando atualmente como coordenador escolar na instituição em que os participantes P1 e P2 trabalham. O C1 afirma não ter cursado nenhuma disciplina sobre educação inclusiva e adaptada em sua graduação, o que difere dos relatos dos participantes P1 e P2.

Ao observar o período de formação do C1 acredita-se que o mesmo teve conhecimentos teóricos mais segmentados sobre a educação inclusiva e adaptada em outras disciplinas, não tendo cursado um componente curricular

específico sobre as temáticas. Nesse sentido, seu processo de aprendizagem na graduação inicial ocorreu sem haver um aprofundamento no que se refere a educação inclusiva e adaptada.

No início dos anos 2000 já havia ocorrido a implementação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 e a criação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1999, por meio do Decreto nº 3.298/1999 (que em 2008 passou a vigorar como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva). Ambos dispositivos trazem em sua essência a discussão sobre a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência e versam sobre a obrigatoriedade de participação dos estudantes com deficiência na educação básica. E tanto a LDB (1996) como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) foram base para a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil ao final da década de 90 (Brasil, 1996; 1999).

As instituições do ensino superior têm autonomia para organizar os componentes curriculares dos cursos de graduação, conforme é estabelecido pela LDB nº 9.394/1996 em seu Artigo 53:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (Brasil, 1996).

Ao analisar este artigo podemos compreender o motivo da diferença em relação aos currículos das instituições de ensino superior, pois cada uma tem a autonomia para organizar os currículos dos cursos ofertados. Contudo, o artigo ainda reforça que as instituições devem observar diretrizes vigentes para a construção de seus currículos. Ou seja, o estudo sobre a temática da educação inclusiva é obrigatório para as licenciaturas, porém cada instituição adaptou conforme a sua escolha, o que explica a diferença entre a formação dos participantes da pesquisa P1, P2 e C1.

Ao serem questionados se as disciplinas que cursaram na graduação sobre a educação inclusiva e adaptada ter os preparado para atuarem com

estudantes com deficiência na escola, os participantes P1 e P2 responderam de forma positiva. Para o P1:

“De certa forma sim, deu uma base “legal” uma prática “legal”, eram coisas específicas, não foram abrangidos o que consideramos hoje como adaptada” (P1).

O mesmo avalia que a disciplina que cursou teve um respaldo positivo, o que contribuiu para sua atuação docente, contudo, ressalta que no período de sua formação o que aprendeu diverge das concepções que são abordadas atualmente. Como dito anteriormente, o ensino da educação inclusiva passou por diversas mudanças conforme a implementação de novas políticas educacionais voltadas a educação especial e educação inclusiva no Brasil, como pode ser visto na pesquisa de Mazzota (2001).

Muito do que era estudado e discutido em meados dos anos 90 e início dos anos 2000 passou por profundas reformulações, incluindo a própria concepção dos termos utilizados para se referir aos estudantes com deficiência, que antes era “portadores de deficiência” e hoje o mais adequado é “pessoa com deficiência” (Silva; Keske, 2021). Como também a compreensão do que é a adaptação curricular nos componentes específicos de ensino, como de educação física (El Tassa; Cruz, 2019).

Em corroboração ao que foi dito pelo P1, o P2 afirma que as disciplinas cursadas em sua formação inicial também foram de grande contribuição:

“Considero que me preparou, me ajudou muito, por mais que depois venha feito pós-graduação em educação especial, que era genérica, não era na área de educação física” (P2).

Ao afirmar que as disciplinas que estudou terem o preparado para atuar com os estudantes com deficiência, o P2 ao mesmo tempo indica que o currículo de seu curso de graduação possibilitou a ele uma formação afetiva que assegurou os componentes necessários para subsidiar sua prática profissional frente aos desafios inclusivos.

Espera-se que os cursos de licenciatura ofereçam os recursos necessários para que os professores se sintam preparados para atuar com os estudantes com deficiência. Por mais que a formação inicial não traga todas as

respostas, ela indica alguns caminhos para a resolução de problemáticas encontradas no contexto escolar (Oliveria; Silva, 2015).

A formação de professores na educação inclusiva no Brasil é um processo em construção, que requer esforços contínuos para superar desafios históricos e promover uma educação de qualidade para todos. Investir na formação inicial dos educadores é essencial para que eles possam desempenhar seu papel de agentes de inclusão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A colaboração entre instituições de ensino superior, órgãos governamentais, escolas e comunidades é fundamental para avançar nessa direção e assegurar que os professores estejam preparados para atender às demandas da diversidade em sala de aula.

O participante P2 ainda pontua que no decorrer de sua trajetória docente cursou uma pós-graduação em nível de especialização como forma de complementar a sua formação e prática educacional. Mas ressalta que a especialização não tinha foco no ensino adaptado as aulas de educação física e o mesmo a considera como “genérica” por tratar de forma geral do assunto.

No que diz respeito ao impacto das disciplinas cursadas na formação inicial a prática pedagógica voltada a inclusão dos estudantes com deficiência, o participante C1 respondeu que:

“Dependendo do período de formação desse profissional, penso que o mesmo teve conhecimentos teóricos genéricos, sem haver um aprofundamento sobre a importância da acessibilidade para uma melhor integração e desenvolvimento das pessoas com deficiência” (C1).

Sua resposta reforça o que já foi citado anteriormente referente ao período da formação dos professores e como isso corrobora ou não para ter cursado um currículo que abordasse diretamente o ensino inclusivo e adaptado. O C1 não cursou nenhuma disciplina específica sobre as temáticas, com isso, podemos constatar que o conhecimento que adquiriu em sua formação inicial não possibilitou o aprofundamento necessário que subsidiasse a sua prática docente.

O C1 assim como o P2, também utiliza o termo “genérico” para referir-se ao conhecimento sem aprofundamento que teve na graduação. Isso aponta para o *déficit* que ocorre em muitos cursos que são encontrados no Brasil, ofertando

uma formação superficial que necessita passar por adequações, como é também discutido por El Tassa e Cruz (2016, p. 126):

Talvez uma reorganização da disciplina Educação Física Adaptada (ou alguma correlata, responsável pelo conteúdo relacionado à inclusão escolar) contribua para dar mais consistência teórico-prática ao processo formativo no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. (El Tassa e Cruz, 2016, p. 126).

Podemos compreender que os cursos de licenciatura de forma geral ainda precisam passar por mudanças e implementar outros conteúdos, concepções e métodos de ensino como forma de enriquecer o currículo que será cursado pelos futuros professores (El Tassa; Cruz, 2016).

Cabe aqui ressaltar que somente a formação inicial não contempla todos os saberes necessários para oferecer a segurança e os conhecimentos efetivos para a atuação profissional de forma plena dos licenciandos (Lima; Viana, 2022). Faz-se necessário muitas vezes buscar por formação complementar como cursos de capacitação e/ou formação continuada, especializações, mestrados, entre outros.

Na área da educação física, a formação continuada é essencial para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas, adaptando as atividades físicas às capacidades e necessidades de todos os alunos. Programas de formação específicos para a educação física inclusiva abordam temas como adaptação de atividades e materiais para alunos com diferentes deficiências, utilização de tecnologias assistivas e equipamentos adaptados, promoção de jogos cooperativos e metodologias que favoreçam a participação coletiva, e gestão da diversidade e estratégias para lidar com comportamentos desafiadores (Ferreira; Lopes, 2019).

3.2.2 Inclusão na EMEB Armando Dias e na rede municipal de ensino de Sinop

A EMEB Armando Dias estabelece em seu Projeto Político Pedagógico que os profissionais devem atuar na promoção de um ensino efetivamente inclusivo aos estudantes com deficiência desde o acolhimento até as práticas de ensino em sala. Em todos os componentes curriculares os professores precisam

propiciar aulas por meio de metodologias e estratégias de ensino com a finalidade de promover a inclusão de todos os estudantes, incluindo a disciplina de educação física (EMEB Armando Dias, 2023).

Ao questionar os participantes a respeito de sua atuação frente a disciplina de educação física na rede municipal de ensino o participante P1 respondeu atuar a 20 anos, o participante P2 atua há cerca de 16 anos, já o participante C1 atua a 19 anos como pedagogo, mas estando nos últimos anos da coordenação pedagógica. Ambos demonstram ter uma vasta experiência de atuação na educação básica, o que consequentemente aponta para um conhecimento aprofundado dos princípios norteadores das ações pedagógicas inclusivas da rede municipal de ensino de Sinop e da instituição que estão lotados.

Referente a opinião do participante P1 sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular de Sinop, o mesmo respondeu que:

“Eu acho uma experiência válida, porém muitas escolas não estão preparadas para receber esses alunos, dependendo do grau de deficiência desse aluno, eu acho interessante eles participarem, desde que a escola tenha esse preparo, além disso, se a deficiência for muito severa, acaba atrapalhando a aula e não tem como passar o conteúdo ao aluno” (P1).

O participante P1 narra que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular é válido, pois o mesmo vê resultados positivos por parte da instituição que atua. Contudo, ressalta que nem todas as instituições de Sinop estão preparadas para receber os estudantes e necessitam passar por mudanças (estruturais e atitudinais) com vistas a garantir uma aprendizagem de fato inclusiva.

Não basta somente a instituição escolar efetivar a matrícula dos estudantes com deficiência e os receber, faz-se necessário pensar em um acolhimento humano e a escola precisa estar adequada as necessidades inclusivas destes estudantes (Lopes; Capellini, 2015). Neste contexto Daxenberger et al. (2015, p. 11) afirmam que as instituições escolares vão promover a inclusão de forma significativa somente quando “atender todas as demandas correspondentes a acessibilidade no seu espaço físico, possibilitando

a eliminação de barreira e a construção de uma escola mais democrática para todos”.

Em relação a adaptação dos espaços físicos, podemos citar de exemplo os estudantes com deficiência física que utilizam cadeira de rodas. Para os receber, a escola precisa: ter rampas de acesso; as portas das salas de aula têm que ser mais amplas para que entrem com a cadeira; a carteira da sala de aulas e os banheiros tem que ser adaptados para que consigam utilizar, como é afirmado na pesquisa de Rebouças e Rebouças (2023).

O participante P1 ainda ressalta que para ele por vezes as instituições recebem estudantes com deficiência que nem sempre estão preparados para estarem no ambiente da escolar regular. O P1 afirma que alguns estudantes de acordo com seu grau de deficiência podem “atrapalhar a aula”, denotando a percepção rasa frente às necessidades educacionais especiais e a própria intenção da política de inclusão escolar, contudo, devemos aqui analisar de forma crítica sua constatação a partir da literatura.

De acordo com Greguol et al. (2018, p. 33), observa-se que de “um modo geral, quanto maior a severidade da condição, mais negativa e pessimista a percepção do professor sobre a possibilidade de inclusão do aluno nas aulas de Educação Física”. É notório que alguns estudantes chegam as instituições com questões da parte clínica que necessitam de um maior acompanhamento, o que por parte das famílias não ocorre geralmente por falta de recursos financeiros necessários, contudo, estes estudantes ainda precisam ser incluídos no ambiente escolar.

Por consequência a falta de formação específica e aprofundada dos professores por vezes são reproduzidos discursos errôneos de que os estudantes com deficiência estão “atrapalhando a aula”. Contudo, sabe-se que como é estabelecido pela LDB 9.394/1996 os estudantes com deficiência tem seu direito garantido de acesso à educação básica e que está também deve ocorrer na escola regular (Brasil, 1996).

Para o participante P2 o processo de inclusão dos estudantes com deficiência vem ocorrendo, contudo, existem questões a serem repensadas:

“Acho que ao mesmo tempo que você inclui, você exclui, ocorre que ao mesmo tempo que você tenta ajudar os alunos que

tenham alguma deficiência, você acaba deixando um pouco de lado os alunos que não possuam deficiência” (P2).

O participante P2 responde que ao propor um ensino inclusivo para os estudantes com deficiência, por vezes os professores estão excluindo os demais estudantes da turma. A resposta do participante P2 aponta para uma perspectiva que reforça estereótipos capacitistas que concebem a inclusão dos estudantes com deficiência como uma forma de exclusão dos estudantes que não tem deficiência em sala de aula.

Contudo, se analisarmos o histórico da educação inclusiva no Brasil compreendemos que houve durante muitos anos um processo de exclusão dos estudantes com deficiência, em que nem ao menos frequentavam o ambiente escolar, o que podemos observar na pesquisa de Trevisan e Romanelli (2021, p. 3):

as pessoas com deficiências foram excluídas e reclusas em suas casas ou prisões, e não podiam participar das atividades sociais e muito menos dos processos educacionais. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa deficiente estaria protegida se confinada em ambiente separado e isolados, em que a sociedade também estaria protegida dos tidos “anormais” (Trevisan e Romanelli, 2021, p. 3).

Cada estudante tem sua identidade e necessidade inclusiva que precisa ser respeitada e tem que ser levada em consideração quando os professores vão pensar na organização de seu plano de aula (Brasil, 2001). Ou seja, os professores precisam pensar em aulas que incluam de fato todos os estudantes, sem os excluir de quaisquer atividades.

O participante C1 ao falar sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, ressalta a necessidade de um currículo diferenciado além de materiais adaptados:

“É necessário um currículo de ensino flexível, adequar o ambiente escolar e disponibilizar recursos materiais adaptáveis a todos os tipos de deficiências, respeitando as particularidades dos alunos de forma efetiva” (C1).

Como apontado pelo participante C1, o currículo das instituições da educação básica precisa ser flexível, ou seja, este não pode ser imutável,

devendo ser reformulado conforme a realidade das instituições frente ao seu público. Para Santos (2024, p. 3) a flexibilização do currículo está ligada diretamente a adaptação curricular voltada a atender a diversidade educacional da instituição:

o currículo deve ser flexível o suficiente para acomodar essas diferenças e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e alcançar seu potencial máximo. Essa flexibilidade curricular pode assumir várias formas, incluindo a adaptação de materiais didáticos, a modificação de estratégias de ensino, a avaliação diferenciada e a oferta de suporte individualizado. (Santos, 2024, p. 3).

A adequação do ambiente escolar e a disponibilização de recursos materiais adaptados também são essenciais para a inclusão dos estudantes com deficiência, na sala de aula regular como afirma o participante C1. Ter um ambiente escolar adaptado implica na acessibilidade dos estudantes para que consigam se locomover e transitar pela instituição, seja em sala de aula ou nos outros ambientes internos como pátio, banheiros, refeitório, biblioteca, entre outros (Rebouças; Rebouças, 2023).

Os recursos materiais adaptados são ferramentas pedagógicas que contribuem para que os professores propiciem um ensino-aprendizagem inclusivo que atenda as especificidades de cada estudante com deficiência (Brasil, 2002). E esses recursos variam de acordo a necessidade inclusiva de cada estudante e tem uma “grande importância para o aprendizado e desenvolvimento do aluno, pois propicia a oportunidade da inserção deles, facilitando a aprendizagem e desenvolvendo o interesse” (Oliveria; Campos, 2023, p. 3).

Referente ao conhecimento dos professores sobre as propostas de inclusão do município de Sinop, o participante P1 responde que:

“Meu conhecimento é bem pouco, não me lembro de ter acesso a nada específico a respeito de propostas de inclusão no município” (P1).

A fala do participante P1 demonstra que o acesso as informações referentes as propostas de inclusão da rede municipal não chegam a todos os professores, isso demonstra um *déficit* também voltado ao estudo destas

propostas que precisa ser realizado no interior instituições. É relevante que todos os profissionais da educação conheçam as diretrizes e propostas que norteiam as práticas de ensino da rede que estão inseridos, para que possam atuar de forma mais consciente de acordo com o que é estabelecido pelas mesmas.

O participante P2 diferente do participante P1, conhece a proposta municipal, contudo ressalta o fato de que ainda tem pontos a serem melhorados:

“Conheço a proposta e tenho feito também a inclusão, porém existem algumas situações especiais em que é difícil a inclusão” (P2).

Apenas a criação de políticas e diretrizes não garante a aplicação destas no cotidiano escolar, para isso, é preciso que todos os agentes escolares (professores, gestores e demais funcionários das instituições) atuem para que estas efetivamente sejam parte integrante das tomadas de decisões e da realização das ações pedagógicas. No dia a dia surgem novos desafios a serem superados pelos professores e este tem que estar dispostos a buscar as possibilidades mais adequadas, mantendo sempre a perspectiva da promoção efetiva da inclusão.

O participante C1 nos apresenta em sua resposta seu conhecimento referente a articulação da proposta municipal com as diretrizes nacionais vigentes:

“Entre as metas do plano municipal de educação, está o cumprimento do que diz a LDB sobre garantir o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, além disso, é dever de estados e municípios respeitarem a legislação nacional, como diz o artigo 27 do estatuto da pessoa com deficiência, lei 13.146/15: A educação constitui o direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais” (C1).

O plano municipal de educação apresentado na resposta do participante C1 é um documento norteador educacional essencial para a compreensão das metas, princípios e objetivos que conduzem todo o fazer pedagógico da rede

municipal de Sinop, da etapa da educação infantil ao ensino fundamental e que perpassa também a modalidade de ensino da educação inclusiva (Sinop, 2019).

Cabe aqui destacar que o participante C1 por atuar como coordenador pedagógico o mesmo além de acompanhar o trabalho dos professores, desenvolve formação continuada aberta a todos os funcionários da EMEB Armando Dias, com isso, o participante C1 é um dos agentes que discute a aplicação do plano municipal na instituição.

A proposta da educação inclusiva de Sinop teve início com o ensino fundamental e posteriormente contemplou toda a educação infantil como está disposto nas Diretrizes curriculares municipais – DRC (Sinop, 2019, p. 71):

A política de Educação Especial em Sinop teve início no ano de 2002, com o objetivo de implantar práticas de inclusão junto às escolas do ensino fundamental. Em 2003 iniciou a implantação das salas de recursos multifuncionais, recebendo recursos financeiros, equipamentos e mobiliários. Em 2014 a rede municipal de ensino aderiu ao Programa Educação Infantil 100% Inclusiva, do Ministério da Educação, em que todas as crianças com deficiência devem estar em sala de aula, além de garantir a implantação das salas de AEE na Educação Infantil (DRC Sinop, 2019, p. 71).

Um dos preceitos que fundamentam a proposta da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sinop é a oferta da sala de AEE aos estudantes com deficiência em conformidade a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. O AEE na EMEB Armando Dias assim como nas demais instituições de Sinop ocorre da seguinte forma:

No que refere-se aos serviços prestados pela modalidade da Educação Especial enfatiza-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é ofertado pela Sala de Recursos Multifuncionais que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência (EMEB Armando Dias, 2023, p. 135).

O AEE enquanto política inclusiva garante o direito de os estudantes com deficiência terem acesso à educação de qualidade e serem atendidos por profissionais que tenham formação específica em educação especial e inclusiva. O AEE não é um simples serviço de apoio, mas é um trabalho desenvolvido por professores especialistas que por vezes ocorre em colaboração com os professores da sala regular.

Atualmente na rede municipal de ensino de Sinop todas as escolas do ensino fundamental possuem sala de AEE, já “as Unidades Educativas da Educação Infantil em sua maioria contam com essas salas, entretanto as que não possuem sala específica, o aluno deve receber atendimento em uma escola próxima” (Sinop, 2019, p. 136). Ter o AEE nas instituições garante aos estudantes serem atendidos no local em que estudam o que facilita a locomoção e a participação mais efetiva, além de demonstrar que a gestão municipal se preocupa em garantir que todas as instituições estejam de acordo com a legislação da educação inclusiva.

Em 2022 ocorreu a implementação do ensino colaborativo por meio da Instrução Normativa nº 002/SMEEC/2022 que dispõe sobre a regulamentação da “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Sinop” (Sinop, 2022). O ensino colaborativo refere-se a “estratégia pedagógica em que o professor do ensino regular e o professor da sala de AEE planejam, de forma articulada, procedimentos de ensino para o atendimento a estudantes público-alvo da Educação Especial” (Sinop, 2022).

Essa proposta de ensino é seguida em todas as instituições e também é parte integrante das formações ofertadas nas instituições escolares tendo a colaboração e mediação dos professores da sala de AEE.

3.2.3 Práticas Pedagógicas para inclusão pela experiência dos pesquisados

As práticas pedagógicas para a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de educação física ocorrem inicialmente por meio adoção de novos métodos e estratégias de ensino visando atender às necessidades dos estudantes. Os professores devem estar abertos para promover essas mudanças, pois “a mudança de atitude por parte dos professores é fundamental para que estes possam ter comportamentos mais favoráveis no sentido da

inclusão de alunos com deficiência”, como apontam os estudos de Greguol et al. (2018, p. 37).

A promoção de um ensino inclusivo nas aulas de educação física caracteriza-se como um grande desafio, o que em muitos casos está ligado “especialmente pela insegurança gerada pela precária formação profissional e falta de estrutura de apoio” (Greguol et al., 2018, p. 33). Tratando especificamente sobre os principais desafios identificados pelos professores participantes desta pesquisa ao desenvolverem atividades físicas adaptadas para estudantes com deficiência, o participante P1 afirma que:

“O mais difícil é dependendo do grau de deficiência do aluno, pois às vezes é desejável que o aluno participe, mas por vezes a deficiência é severa e não tem como participar ou não gosta de participar, porém os alunos que temos na sala e possuem alguma deficiência, costumam participar de todas as atividades e, na vez desses alunos participarem, adapta-se a atividade a fim de que ele participe da forma mais semelhante possível aos demais” (P1).

De acordo com o participante P1, ele apresenta dificuldades pontuais em promover a inclusão de estudantes com deficiência com “grau severo”. O mesmo não aponta nenhuma deficiência específica, mas podemos compreender que sua fala é relacionada a estudantes com alguma deficiência que afeta a parte física e motora de forma mais acentuada, como tetraplegia ou a paralisia cerebral. O que pode impossibilitar o desenvolvimento de atividades físicas por conta de suas limitações. Para Oliveria e Campos (2023) os professores sempre tem que refletir sobre possibilidades de adaptação da prática a ser desenvolvida com os estudantes com deficiência para que sejam incluídos nas aulas.

Em alguns casos também podemos relacionar mesma situação a estudantes com TEA nível de suporte 3 (anteriormente classificado como severo), pois são estudantes que precisam de um maior suporte no desenvolvimento de suas atividades diárias e necessitam de acompanhamento multiprofissional. Estes estudantes em muitos casos enfrentam barreiras voltadas a interação social, a comportamentos restritivos, por vezes pode ser mais isolado e não querem participar de atividades que envolvam todos os demais estudantes, além de ter baixa comunicação e pouca autonomia (Faria; Borba, 2024).

Para o professor pensar em adaptações curriculares para esses estudantes torna-se uma tarefa complexa, pois este exercício da mudança e renovação de sua metodologia acaba sendo uma barreira para ele. De acordo com Greguol et al. (2018, p. 34) “observa-se que muitos professores ainda se veem cercados de questionamentos diante do desafio de planejar atividades e saberes que possam contemplar estudantes com diferentes possibilidades e condições específicas”.

Nenhum professor é especialista em todas as áreas das deficiências, mas precisa exercer sua função de propiciar aulas e um ambiente escolar inclusivo e de qualidade aos estudantes com deficiência, independente de seus avanços e limitações (Ciríaco, 2020). Nem sempre no primeiro momento o professor conseguirá realizar adaptações nas aulas que serão 100% positivas, mas aos poucos vai conhecendo os estudantes e compreendendo como os incluir nas atividades.

O participante P1 narra que por mais que precise se especializar ainda mais na compreensão das adaptações para algumas deficiências, o mesmo avalia como positiva a participação dos estudantes com deficiência em suas aulas. De acordo com o participante P1, por meio das adaptações os estudantes com deficiência desenvolvem as atividades físicas da forma mais equitativa, dentro de suas especificidades.

Na mesma perspectiva do participante P1, o participante P2 afirma que a participação dos estudantes com deficiência nas atividades físicas ocorre por meio das adaptações:

“Os principais seriam, não talvez conhecer a necessidade do aluno, específica às vezes, a gente acaba conhecendo aos poucos, e realmente quando é alguma situação muito específica, no mais, a gente consegue adaptar, a gente consegue fazer as atividades com o aluno normalmente, claro, com adaptação” (P.2).

Um ponto-chave trazido na fala do participante P2 está no exercício do professor conhecer quem são cada um de seus estudantes, para compreender quais são as suas necessidades, para que assim consiga pensar quais caminhos seguir para propor as atividades físicas adaptadas. Para Fanizzi (2017) conhecer os estudantes e suas necessidades não está ligado diretamente a leitura e

entendimento do laudo, mas sim em compreender o estudante em sua totalidade enquanto um sujeito que precisa de atenção.

Quando o participante P2 fala sobre conhecer a necessidade específica e que isso ocorre aos poucos, ele refere-se ao fato de que não basta somente conhecer a deficiência, mas compreender quais são as dificuldades e limitações que o estudante com deficiência apresenta. Esta reflexão do participante P2 é relevante para compreensão de que mesmo que os estudantes tenham a mesma deficiência, cada um é um sujeito único com sua identidade e podem apresentar comportamentos diversos e características diversas.

O participante C1 concorda com a perspectiva de que o professor precisa conhecer o laudo para ter um respaldo clínico, o que levará o mesmo a compreensão dos limites físicos dos estudantes com deficiência, contudo pontua algumas dificuldades a serem superadas e possibilidades de como pensar no processo de inclusão:

“Ter uma segurança ou respaldo clínico sobre o aluno, compreender os limites físicos do aluno, trabalhar o preconceito dos colegas, motivar os alunos diante de situações que gerem constrangimento ao aluno, formação específica ou especializada, a falta de acessibilidade em alguns espaços físicos” (C1).

Diferente do participante P1 e participante P2, o participante C1 apresenta algumas formas de como superar as dificuldades no processo de ensino dos alunos com deficiência, ressaltando que para que o processo de inclusão ocorra necessita de alguns fatores. O primeiro ponto apresentado pelo participante C1 é que em sala de aula o professor tem que discutir e desmistificar o preconceito que ocorre por parte dos colegas, também definido como capacitismos.

Sabemos que situações de capacitismo ocorrem em diversos espaços e a escola é um deles, contudo, cabe aos professores e demais agentes escolares como um todo pensar em estratégias para diminuir e acabar com estas situações. Nessa perspectiva Vendramin (2019, p.18) ressalta que:

Muitas vezes o capacitismo está presente em situações sutis e subliminares, acionado pela repetição de um senso comum que imediatamente liga a imagem da pessoa com deficiência a alguma das variações dos estigmas construídos socialmente,

aos quais se está habituado e, por isso, tendem a não serem percebidos e questionados. Porém, quando o capacitismo é óbvio e visível, ele declara uma outra coisa, ele mostra o quanto esse preconceito ainda é naturalizado como se fosse aceitável ou inevitável. A recorrência dessas experiências é frequente, em variados graus, na vida de diferentes pessoas com deficiência.

Essas situações de preconceito aos estudantes com deficiência acabam causando momentos de desconforto como afirma o participante C1, o que também pode gerar desmotivação e falta de interesse dos estudantes em participar das aulas. Uma das formas de superação desses preconceitos no contexto escolar está na realização de ações com a participação de todos os estudantes. Para que estes possam compreender o que são as deficiências, quais as limitações e de forma podem auxiliar os colegas de classe, afirmando que todos tem direito a educação de qualidade e precisam ser respeitados.

Com a inserção do ensino colaborativo nas escolas da rede municipal de Sinop, surgiram novas possibilidades de propostas de integração por meio de atividades colaborativos mais pontuais com a participação dos professores da sala de AEE. Os profissionais da sala de AEE conhecem mais profundamente cada caso clínico dos estudantes com deficiência, além de serem parceiros dos professores da sala regular no trabalho com os estudantes com deficiência nas escolas.

Na pesquisa realizada por Fagundes (2022), a autora aponta algumas estratégias podem ser desenvolvidas em sala de aula para a superação de situações de capacitismo com vista a estabelecer uma relação de proximidades entre todos os estudantes, sendo elas: o “desenvolvimento de metodologias de ajuda entre os estudantes”; “Incentivar o trabalho de colaboração dos alunos envolvendo toda a turma como trabalhos em grupos, possibilitando a ajuda mútua entre os colegas” (Fagundes, 2022, p. 46).

O participante C1 destaca ainda que é primordial que os professores tenham formação específica ou especializada sobre educação inclusiva, para que assim possa compreender de forma mais aprofundada tudo que envolve as múltiplas deficiências, as adaptações curriculares e as práticas e estratégias de ensino para as aulas de educação física. Como é sabido, nem todos os professores tem formação em educação inclusiva e o estudo que têm sobre a

temática muitas vezes ocorre por meio dos programas de formação continuada, conforme afirma Cruz et al. (2019).

Na perspectiva da educação inclusiva, a formação continuada assume um papel estratégico ao capacitar os educadores para lidar com a diversidade presente em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de competências que possibilitem a construção de ambientes educacionais acolhedores e adaptados às necessidades de todos os estudantes (Garcia; Michels, 2018).

Com a formação continuada, os professores começam a perceber as capacidades individuais de cada aluno, em vez de focar em suas limitações. Essa mudança de percepção é vital para a promoção da igualdade e para o empoderamento dos alunos com deficiência (Greguol; Malagodi; Carraro, 2018). Com isso, os professores passam a compreender quais recursos, metodologias, estratégias e adaptações são as mais adequadas para cada estudante com deficiência.

Tratando especificamente sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelos participantes da pesquisa para adaptar as aulas de educação física de acordo com as necessidades individuais dos estudantes com deficiência, o participante P1 responde que:

“[...] conforme a dificuldade do aluno, vamos adaptando as atividades, o aluno sem deficiência faz a atividade e, na vez do aluno que possua alguma deficiência, caso ele não consiga realizar a atividade da forma proposta, nós adaptamos a atividade de forma que ele consiga participar pelo menos e fazendo o mínimo possível para fazer os movimentos” (P1).

O participante P1 reforça o sentido de que as adaptações nas aulas não podem partir do desconhecido, sendo importante o professor conhecer qual a dificuldade de cada um dos estudantes com deficiência para que consiga propiciar uma aula adaptada que seja significativa e que o estudante possa aprender. Para Silva e Ribeiro (2024, p. 71) as adaptações nas aulas de educação física têm suas contribuições ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência e exige que os professores:

“[...] realizem as adequações dos componentes de ensino como o conteúdo, método, avaliação, recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos, além das atualizações dos conhecimentos para

atualizar as práticas educativas nos espaços da escola, afim de atender as necessidades especiais dos alunos (Silva e Ribeiro, 2024, p. 71).

Nas aulas de educação física o professor não pode estabelecer graus de comparação entre os estudantes com e sem deficiência, pois cada um tem suas limitações específicas e não se pode esperar o mesmo desempenho ou em contrapartida disso, tratar os estudantes com deficiência como inferiores e/ou incapazes, desqualificando sua participação.

O professor deve estimular o estudante para que participe das atividades, levando em consideração as suas limitações e barreiras que ainda precisam ser superadas. Todo avanço é um passo rumo a aprendizagem que deve ser valorizado incentivando os estudantes com deficiência para que continuem participando das aulas com engajamento e persistência (Schmidt et al., 2019).

O participante P2 relata uma das estratégias que utiliza em suas aulas, o que visa promover a integração entre toda a turma:

“Geralmente a gente leva os alunos e coloca os alunos ditos “normais” a nível dos que precisam de alguma adaptação, então acabamos adaptando para os alunos normais, então os alunos com deficiência acabam fazendo em conformidade com suas capacidades, então, por exemplo, se há algum aluno cadeirante, nós colocamos os demais alunos sentados, para trazer ao mesmo nível para entender que existem adaptações para poder atender aos alunos com deficiência” (P2).

Para o participante P2 é necessário que as atividades inclusivas nas aulas de educação física também sejam um ambiente de aprendizado para os estudantes que não tem deficiência. Em suas aulas o participante P2 elabora e executa propostas em que todos os estudantes desenvolvam as atividades e tenham a experiência de vivenciar a realidade dos colegas de turma que tem deficiência.

Dê exemplo o participante P2 cita uma atividade adaptada que realizou com um estudante cadeirante. Foi desenvolvida uma atividade que o estudante mesmo tendo suas limitações físicas de locomoção conseguiu desenvolver a atividade e ao mesmo tempo esta atividade foi pensada para que os demais estudantes da turma pudessem desenvolver sentados, assim os alunos compreenderam a importância da adaptação nas aulas. Em conformidade a isso

Silva e Ribeiro (2014, p. 65) afirmam que é “relevante que o professor traga essa discussão para a sala de aula mostrando que é relevante para todos os alunos conhecerem as atividades adaptadas e como executá-las [...]”.

É válido ressaltar que a participação dos estudantes com deficiência precisa ocorrer em todas as atividades, a inclusão deve ser em todas as ações e não em momentos específicos das aulas. Contudo a plena participação dos estudantes com deficiência ocorre de acordo com as adaptações necessárias. Para Silva e Ribeiro (2014, p. 66) os estudantes com deficiência devem participar “das mesmas atividades propostas para todos os alunos, porém é necessário reconhecer e respeitar o desenvolvimento de aprendizagem como suas experiências de vida, valores e diversidades culturais”.

Sobre as estratégias que podem ser desenvolvidas nas aulas como forma de promoção a inclusão dos estudantes com deficiência, o participante C1 diz que além de conhecer as necessidades dos estudantes como também dito pelo participante P1, o professor também precisa estabelecer contato com as famílias:

“Conhecer a necessidade física ou cognitiva de cada aluno, conversar com o aluno e sua família, desenvolver atividades que estimulem a participação e envolvimento de todos os alunos, criar um ambiente de respeito e cooperação entre os alunos” (C1).

A participação da família no processo de ensino e inclusão dos estudantes com deficiência é essencial, pois a família é uma das bases para o desenvolvimento dos estudantes, dando o apoio e suporte necessário. Para Maturana e Cia (2019, p. 3) “a interação efetiva entre família e escola contribui de maneira positiva para o processo de real inclusão de crianças público alvo da educação especial em salas de aula regulares”. Se a escola e a família trabalharem juntas estimulando os estudantes estes se sentirão mais confiantes e dispostos em participar das atividades.

O participante C1 também salienta que atividades que envolvam a participação de todos os estudantes tornam-se mais positivas. Além disso, quando todos colaboram cria-se um ambiente de respeito e empatia. Esta colocação do participante C1 vem de encontro ao que está disposto na pesquisa de Silva e Ribeiro (2024), para os autores as aulas inclusivas são organizadas

para que todos os estudantes tenham condições de realizar as experiências juntos de forma colaborativa. A colaboração entre os estudantes nas aulas possibilita uma maior interação e inclusão dos estudantes com deficiência, pois irão se sentir parte integrante da turma vendo seus colegas colaborando.

Por fim, os participantes da pesquisa relataram quais são as áreas específicas que gostariam de se aprofundar por meio de uma capacitação focada na melhoria das práticas de ensino para estudantes com deficiência. Diante disso, o participante P1 relata que para ele a temática essencial está relacionada ao desenvolvimento de atividades que abordem as múltiplas deficiências:

“Que fossem apresentadas mais atividades para diversos tipos de alunos com deficiência, para alunos com deficiência física, visual, auditiva, dentre outros, para que possamos incluir todos os alunos nas atividades de educação física” (P1).

A fala do participante P1 ressalta a necessidade de uma capacitação que discuta de forma prática quais são as atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas para cada deficiência. Como já dito anteriormente os professores não são especialistas em todas as áreas e carecem de capacitações que venha de encontro a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Esta necessidade formativa do participante P1 não é algo exclusivo a ele, mas reflete a realidade enfrentada por muitos profissionais, o que pode ser observado nos estudos de Ferreira et al. (2015) e Costa (2010).

Nas escolas de educação básica existem diversos estudantes com múltiplas deficiências e características específicas e os professores da disciplina de educação física tem o contato com diversas turmas da instituição em que trabalha (Barcelos et al., 2020). Ou seja, os professores de educação física vivenciam uma realidade em que ministram aulas para estudantes com diversas deficiências, contudo, nem sempre está preparado para saber como propor aulas inclusivas e pensar nas adaptações das atividades, conforme ressalta Amorin et al. (2020).

Para o participante P2 a temática de formação de seu interesse não envolve uma área específica:

“Eu gostava muito do voleibol adaptado, então ele proporcionou muito a experiência, hoje não saberia dizer qual área específica eu gostaria de focar ou ter mais conhecimento, dentro da recreação geralmente eu gosto de adaptar” (P2).

O participante P2 demonstra já ter tido contato com formação voltada a prática esportiva adaptada, de exemplo cita o vôlei adaptado, também conhecido como vôlei sentado. O vôlei adaptado é um esporte que foi criado “com o intuito de ajudar as pessoas com alguma deficiência motora a praticar a modalidade e ajudar na sua integração social, melhorando a autoestima, como a grande maioria dos esportes paralímpicos”. Nesse esporte os participantes o jogam sentados e suas regras também tem alterações que divergem da prática esportiva do vôlei convencional, como pode ser constatado na pesquisa de Novaes (2021, p. 20).

O estudo de práticas esportivas adaptadas é um importante conhecimento a ser explorado nas formações continuadas, o que possibilita o conhecimento de novas práticas esportivas que podem ser integradas as aulas de educação física para os estudantes da educação básica (Ferreira, et al., 2018). O componente de educação física na BNCC (2018) tem como uma das unidades temáticas o estudo de esportes, o que pode ser adaptado também aos estudantes com deficiência.

Diferente do que foi exposto pelos participantes P1 e P2, para o participante C1, a capacitação precisa ter foco nos estudos teóricos e legais que regem o ensino inclusivo:

“Conhecer, entender e respeitar a legislação nacional específica da pessoa com deficiência, difundindo sua importância social e promovendo uma educação inclusiva assertiva” (C1).

O participante C1 afirma que o estudo das legislações nacionais contribui para a promoção de uma educação inclusiva de forma assertiva, em que os professores passam a compreender a importância desses dispositivos legais e ter consciência de qual o seu papel frente a elas.

Podemos citar de exemplo dois principais documentos de referência para a educação inclusiva no Brasil que precisam ser de conhecimento de todos os professores, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Estas legislações são dispositivos legais que tratam sobre a garantia de direitos das pessoas com deficiência e orientam as ações de inclusivas e acessibilidade no espaço escolar e demais ambientes sociais (Brasil, 2008; 2015).

Analisando as falas dos participantes P1, P2 e C1, compreendemos que as capacitações e/ou formações continuadas devem abordar suas necessidades reais, partindo do estudo e leitura de materiais teóricos como a legislação vigente. Todavia, são necessários também a realização de encontros para o desenvolvimento de atividades práticas que sejam sobre as adaptações de atividades e esportes inclusivos.

Ao participarem de capacitações e formações os professores tem a possibilidade de repensar suas práticas e desenvolver aulas diferenciadas aplicando o novo conhecimento que foi aprendido. Além de alterar atitudes, a formação continuada fornece aos professores ferramentas práticas e estratégias para implementar efetivamente a inclusão em suas aulas. Ferreira, Santos e Costa (2015) apontam que o treinamento prático ajuda os professores a aplicarem conhecimentos teóricos em cenários reais, melhorando a qualidade da educação física inclusiva.

4. PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto educacional intitula-se “Curso de Formação Continuada sobre Educação Inclusiva: Experiências Docentes da EMEB Armando Dias”, sendo fruto da pesquisa realizada nesta dissertação.

O objetivo principal deste produto educacional é apresentar os resultados do curso de formação continuada desenvolvido para professores da educação básica com foco na implementação de uma proposta formativa sobre o fazer pedagógico inclusivo e as reais necessidades formativas educativas dos professores.

O PE caracteriza-se por meio da realização de formação continuada de qualidade para professores de Educação Física. As formações foram realizadas quizenalmente, durante 6 meses na instituição de campo de pesquisa e tratou de conteúdos que envolveram o fazer pedagógico inclusivo dos professores e suas reais necessidades.

Quadro 5 – Cronograma de formação continuada

TEMA	CONTEÚDOS	DATA	FORMADORES	METODOLOGIA
Compreendendo as Necessidades Educacionais Especiais	Tipos de necessidades educacionais especiais na Escola por turma e professores	02/04	Professoras da Sala do AEE	-Cada professor será atendido individualmente, e serão apresentados os estudos de caso de cada aluno das turmas em que eles atuam.
		16/04		
		30/04		
Ensino Colaborativo	- Definição de Ensino Colaborativo - Benefícios e desafios do Ensino Colaborativo	07/05	Equipe gestão Escolar	-Definição, benefícios e desafios do ensino colaborativo; -Em grupos, os professores deverão desenvolver um plano de ação para implementar o Ensino Colaborativo em suas próprias práticas educacionais.
	Planejamento colaborativo	14/05		
Tecnologias inclusivas nas aulas de Educação Física	- Recursos Educacionais Digitais (RED) - Tecnologias assistivas	06/06	Técnica de Informática	-Realizar oficinas práticas: onde os professores possam explorar e criar atividades usando REDs, as tecnologias assistivas, suas aplicações e demonstração de Softwares e Aplicativos.
	Softwares e Aplicativos	19/06		
Fundamentos da Educação Inclusiva	Legislação e políticas públicas	02/07	Edinéia	-Leitura e discussão de artigos.

Educação Física adaptada	Fundamentos da Educação Física Adaptada	08/08	Professora do Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop	-Exposição dialogada com apresentação de slides e vídeos; -Leituras dirigidas de Artigos e livros sobre a temática; -Situações práticas onde os professores vivenciam o papel de alunos com diferentes necessidades.
	Metodologias de Ensino e adaptação de atividades	20/08		
Avaliação e Feedback	Avaliação do impacto da formação continuada.	10/09	Edinéia	-Coleta de feedback dos participantes; -Planejamento de ações futuras e continuidade da formação.

Fonte: Produzido pela autora (2024).

Os encontros realizados nos dias 02/04, 16/04 e 30/04, sob a responsabilidade das professoras da Sala de AEE, tiveram como objetivo introduzir os professores ao universo das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) presentes em suas turmas. Cada encontro teve a duração aproximada de duas horas, proporcionando um espaço significativo para discussão, reflexão e planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas.

No dia 02/04, os professores foram orientados a compreender e identificar as diferentes NEE em suas salas de aula. Sem mencionar nomes, respeitando a privacidade dos alunos, foram apresentados dados quantitativos sobre a quantidade de alunos com necessidades especiais por professor e as respectivas deficiências. As necessidades identificadas incluíram deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de Down.

Abaixo no quadro 5, são apresentadas as turmas e alunos atendidos por cada professor participantes da pesquisa:

Quadro 6 – Alunos atendidos pelos Professores de Ed. Física

Turma/Período	Tipo de Deficiência ou Transtorno	Quantidade de alunos	Profº de Ed. Física
1º Ano A - MAT	TDAH	01	P1
1º Ano B – MAT	TEA	01	P1
1º Ano C – MAT	TEA	02	P1
1º Ano C – MAT	TDAH	01	P1

1º Ano D - VESP	Estudo de Caso TEA	01	P1
1º Ano D - VESP	TEA	01	P1
1º Ano E - VESP	TEA	01	P1
1º Ano F - VESP	TEA	02	P1
1º Ano F - VESP	Def. Auditivo	01	P1
2º ANO A - MAT	TEA	01	P1
2º ANO B – MAT	TEA	02	P1
2º ANO C – MAT	Paralisia cerebral Def. Físico	01	P1
2º ANO D – VESP.	TEA	01	P1
2º ANO F – VESP	TDAH	01	P1
2º ANO F – VESP	TEA	01	P1
3º ANO B – MAT	TEA	03	P2
3º ANO B – MAT	TDAH – Síndrome de Tourette – Def. Intelectual	01	P2
3º ANO C – MAT	TEA	02	P2
Total de alunos atendidos			24

Fonte: Produzido pela autora (2024).

Ao observar o quadro, podemos contatar que são atendidos 24 alunos com deficiência/transtornos pelos professores de Educação Física participantes da pesquisa, divididos nas turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental I. Porém, nas turmas do Pré (educação infantil) também tem um número de 7 crianças, mas estes são atendidos pelos professores pedagogos, pois não tem o componente curricular de Educação Física. Já nas turmas de 4º e 5º ano tem 17 alunos, mas estes são atendidos pela professora responsável por esta pesquisa, dessa forma não são contabilizados neste quadro, assim como as crianças da educação infantil.

Nas turmas de 1º ao 3º ano, identificou-se uma variedade de NEE, totalizando 24 casos específicos distribuídos entre os Professores de Ed. Física 1 e 2. As NEE identificadas foram: Transtorno do Espectro Autista (TEA) – 17

alunos; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) – 5 alunos; Deficiência Física – 1 aluno Deficiência Auditiva – 1 aluno. Essa diversidade evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas e de uma compreensão aprofundada das particularidades de cada estudante.

No dia 16/04, o foco foi a discussão de estratégias pedagógicas adaptadas para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo a inclusão efetiva. Foram apresentadas metodologias de ensino diferenciadas, alinhadas com as diretrizes atuais de educação inclusiva (Brasil, 2020). As metodologias utilizadas podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 7 – Metodologias de Ensino Diferenciadas Utilizadas na Formação

Metodologia 1 - Aprendizagem Colaborativa	
Descrição	Exemplo Prático
Estimula a interação entre estudantes com e sem deficiência em atividades em grupo. Promover o desenvolvimento de habilidades sociais, cooperação e empatia.	Trabalho em duplas heterogêneas, onde alunos se ajudam mutuamente em projetos ou resolução de problemas.
Referência Brasil. Ministério da Educação (MEC), BNCC (2018).	
Metodologia 2 - Design Universal para Aprendizagem (DUA)	
Descrição	Exemplo Prático
Propõe a criação de currículos econômicos a partir do planejamento, garantindo diversas formas de representação, expressão e engajamento.	Apresentar conteúdos em formatos variados (textos, áudios, vídeos) e permitir que os alunos escolham como demonstrar o que aprenderam.
Referência Brasil. Lei nº 13.146/2015.	
Metodologia 3 - Ensino por Investigação	
Descrição	Exemplo Prático
Estimula a curiosidade e a autonomia do aluno, partindo de questões ou problemas reais para construir o conhecimento.	Projetos baseados em pesquisa sobre temas de interesse da turma, envolvendo adaptações para estudantes com necessidades específicas (como materiais acessíveis).
Referência Brasil. Ministério da Educação (MEC), BNCC (2018).	
Metodologia 4 - Gamificação	
Descrição	Exemplo Prático

Uso de elementos de jogos (recompensas, desafios, níveis) no ensino para envolver os alunos e adaptar-se a diferentes ritmos de aprendizagem.	Utilizar plataformas digitais ou criar jogos manuais com regras flexíveis para englobar todos os estudantes.
Referência Brasil. MEC, Tecnologias Educacionais e Educação Inclusiva (2020).	
Metodologia 5 - Sala de Aula Invertida	
Descrição	Exemplo Prático
O aluno tem acesso ao conteúdo em casa (vídeos, leituras) e usa o tempo em sala para atividades práticas e colaborativas.	Planejamento de materiais em formatos acessíveis e discussão em grupo na sala.
Referência Brasil. MEC, Política Nacional de Educação Especial (2008).	
Metodologia 6 - Práticas Baseadas em Projetos	
Descrição	Exemplo Prático
Trabalhos interdisciplinares voltados para resolução de problemas ou desenvolvimento de produtos.	Um projeto de sustentabilidade que envolve criação de protótipos acessíveis para diferentes públicos.
Referência Brasil. Ministério da Educação (MEC), BNCC (2018).	
Metodologia 7 - Aprendizagem Multissensorial	
Descrição	Exemplo Prático
Combina estímulos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos para facilitar a compreensão e retenção de conceitos.	Uso de materiais táteis (como mapas em relevo) e atividades práticas que incluem movimento.
Referência Brasil. Lei nº 13.146/2015.	

Fonte: Produzido pela autora, com base nas orientações de documentos curriculares educacionais (2024).

Os professores foram incentivados a utilizar recursos multimodais, tecnologias assistivas e a adaptar o currículo de forma flexível, permitindo que todos os alunos participem ativamente das atividades escolares.

Foram introduzidos diversos aplicativos e ferramentas tecnológicas que podem ser utilizados nas diferentes deficiências. Por exemplo, para alunos com TEA, foram recomendados aplicativos de comunicação alternativa que facilitam a interação e a expressão de sentimentos e necessidades, tais como o *Expressia*. Para alunos com deficiências auditivas, foram sugeridos *softwares*

com recursos visuais e legendas, alinhando-se com estudos recentes que destacam a eficácia das tecnologias digitais na educação inclusiva (Silva; Pereira, 2021). Exemplos desses recursos visuais e de legenda são o *Hand Talk* e o VLibras.

Abaixo no quadro 6, são apresentados os dispositivos e *softwares* utilizados pelos professores:

Quadro 8 – Aplicativos e Softwares

Aplicativo – Softwares	Descrição	Link de acesso
<i>GCompris</i>	Uma suíte de aplicações educacionais que inclui diversas atividades lúdicas voltadas para crianças de 2 a 10 anos. As atividades são educativas e ajudam no desenvolvimento de habilidades básicas, como matemática e leitura.	https://www.gcompris.net/index-pt_BR.html
Coelho Sabido	Um software que oferece atividades simples para crianças em fase inicial de aprendizado, facilitando o controle do mouse e a interação com o computador, ideal para alunos que estão começando a usar tecnologia.	https://www.reader-rabbit.com/
<i>Hand Talk</i>	Uma plataforma que traduz conteúdo digital para Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que alunos surdos acessem informações de forma mais inclusiva.	https://www.handtalk.me/br/
VLibras	Um tradutor digital que converte texto em Libras, desenvolvido para melhorar a acessibilidade de conteúdos digitais para pessoas com deficiência auditiva.	https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acesibilidade-e-usuario/vlibras
<i>Expressia</i>	Um aplicativo que auxilia na comunicação de pessoas não verbais e com dificuldades cognitivas, permitindo a criação de cartões personalizados com figuras e textos, ajudando na expressão de ideias.	https://expressia.life/
<i>Dosvox</i>	Sistema desenvolvido para auxiliar pessoas com deficiência visual, utilizando síntese de voz para facilitar o acesso ao conteúdo educacional e incluir jogos que estimulam outros sentidos	https://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm
Minecraft Educacional	Jogo que promove aprendizado através da construção e exploração em um ambiente virtual.	https://education.minecraft.net/en-us

Fonte: Produzido pela autora (2024).

No dia 30/04, os professores participaram de estudos de caso, correlacionando teoria e prática para elaborar planos de ação personalizados. Foram discutidas situações concretas dos alunos, permitindo uma análise aprofundada das estratégias mais adequadas para cada caso. Essa abordagem colaborativa possibilitou que os professores compartilhassem experiências, desafios e soluções, fortalecendo a construção de um ambiente escolar inclusivo (Gomes et al., 2022).

Durante os encontros, enfatizou-se a importância da colaboração entre os professores regulares, as professoras do AEE e outros profissionais especializados. Foram estabelecidos planos para reuniões periódicas e acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. Além disso, discutiu-se a necessidade de envolver as famílias no processo educativo, promovendo uma parceria efetiva entre escola e comunidade (Almeida; Costa, 2020).

Este ciclo de encontros foi fundamental para que os professores adquirissem uma compreensão aprofundada das necessidades de seus alunos, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas. A formação continuada dos docentes é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem e valorizem a diversidade, conforme destacam estudos recentes na área de educação especial (Santos; Costa, 2022).

A implementação das estratégias discutidas tem o potencial de promover uma inclusão efetiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Através do uso de tecnologias assistivas, adaptação curricular e colaboração interdisciplinar, a escola pode atender às necessidades individuais dos alunos, conforme preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2020).

O encontro realizado em 07/05, conduzido pela equipe de gestão escolar, teve como objetivo principal discutir o conceito, os benefícios e os desafios do ensino colaborativo. Com duração aproximada de duas horas, o evento proporcionou um espaço para reflexão e elaboração de estratégias que envolvem a atuação conjunta de múltiplos educadores no processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser observado a partir dos registros fotográficos abaixo:

Imagem 2 – Registro da formação continuada de 07/05



Fonte: Registro do arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Inicialmente, foi apresentada a definição de ensino colaborativo, enfatizando-se que essa prática consiste na cooperação entre professores para planejar, implementar e avaliar atividades educativas de forma conjunta. Essa abordagem permite a integração de diferentes conhecimentos e experiências, enriquecendo o ambiente educacional (Silva et al., 2024).

Em seguida, foram explorados os benefícios do ensino colaborativo. Destacou-se que essa prática pode resultar na melhoria da qualidade do ensino, na promoção da inclusão escolar e na diversificação das estratégias pedagógicas. Conforme aponta Almeida (2020), a colaboração entre educadores contribui para o desenvolvimento de práticas mais inovadoras e eficazes, atendendo às necessidades diversas dos alunos.

No entanto, também foram discutidos os desafios relacionados à implementação do ensino colaborativo. A necessidade de planejamento conjunto, o alinhamento de metodologias e a divisão de responsabilidades foram mencionados como aspectos que requerem atenção especial. De acordo com Oliveira et al. (2022), superar esses desafios demanda comprometimento e comunicação eficaz entre os docentes envolvidos.

Para tornar a discussão mais prática, os professores foram divididos em grupos com o objetivo de elaborar planos de implementação do ensino colaborativo em suas práticas pedagógicas. Essa atividade permitiu que os educadores compartilhassem experiências, identificassem oportunidades de colaboração e criassem estratégias concretas para incorporar o ensino colaborativo em suas rotinas (Santos; Costa, 2022).

Este encontro promoveu reflexões significativas sobre a importância do trabalho em equipe na educação. Os professores foram incentivados a adotarem práticas colaborativas como meio de aprimorar a inclusão em sala de aula. A literatura recente reforça que o ensino colaborativo é uma ferramenta eficaz para atender à diversidade presente nas escolas e promover uma educação mais inclusiva (Martins; Gomes, 2020).

Através da cooperação entre os educadores, é possível desenvolver abordagens pedagógicas mais integradas e sensíveis às necessidades individuais dos alunos. Essa prática também contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, ao possibilitar a troca de conhecimentos e experiências (Rodrigues; Silva, 2022).

Percebe-se que o ensino colaborativo é uma estratégia valiosa para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A implementação efetiva dessa abordagem requer planejamento, comunicação e comprometimento por parte dos educadores, mas os benefícios para o processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão escolar são significativos (Carvalho et al., 2024)

O encontro realizado em 07/05, conduzido pela equipe de gestão escolar, teve como objetivo principal discutir o conceito, os benefícios e os desafios do ensino colaborativo. Com duração aproximada de duas horas, o evento proporcionou um espaço para reflexão e elaboração de estratégias que envolvem a atuação conjunta de múltiplos educadores no processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, foi apresentada a definição de ensino colaborativo, enfatizando-se que essa prática consiste na cooperação entre professores para planejar, implementar e avaliar atividades educativas de forma conjunta. Essa abordagem permite a integração de diferentes conhecimentos e experiências, enriquecendo o ambiente educacional (Silva et al., 2024).

Em seguida, foram explorados os benefícios do ensino colaborativo. Destacou-se que essa prática pode resultar na melhoria da qualidade do ensino, na promoção da inclusão escolar e na diversificação das estratégias pedagógicas. Conforme aponta Almeida (2020), a colaboração entre educadores contribui para o desenvolvimento de práticas mais inovadoras e eficazes, atendendo às necessidades diversas dos alunos.

Foram também discutidos os desafios relacionados à implementação do ensino colaborativo. A necessidade de planejamento conjunto, o alinhamento de metodologias e a divisão de responsabilidades foram mencionados como aspectos que requerem atenção especial. De acordo com Oliveira et al. (2022), superar esses desafios demanda comprometimento e comunicação eficaz entre os docentes envolvidos.

Para tornar a discussão mais prática, os professores foram divididos em grupos com o objetivo de elaborar planos de implementação do ensino colaborativo em suas práticas pedagógicas. Essa atividade permitiu que os educadores compartilhassem experiências, identificassem oportunidades de colaboração e criassem estratégias concretas para incorporar o ensino colaborativo em suas rotinas (Santos; Costa, 2022).

Este encontro promoveu reflexões significativas sobre a importância do trabalho em equipe na educação. Os professores foram incentivados a adotarem práticas colaborativas como meio de aprimorar a inclusão em sala de aula. A literatura recente reforça que o ensino colaborativo é uma ferramenta eficaz para atender à diversidade presente nas escolas e promover uma educação mais inclusiva (Martins; Gomes, 2020).

Através da cooperação entre os educadores, é possível desenvolver abordagens pedagógicas mais integradas e sensíveis às necessidades individuais dos alunos. Essa prática também contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, ao possibilitar a troca de conhecimentos e experiências (Rodrigues; Silva, 2022).

O ensino colaborativo é, desta forma, uma estratégia valiosa para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A implementação efetiva dessa abordagem requer planejamento, comunicação e comprometimento por parte dos educadores, mas os benefícios para o processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão escolar são significativos (Carvalho et al., 2024).

Os encontros realizados nos dias 06/06 e 19/06, conduzidos pela técnica de informática, tiveram como principal objetivo capacitar os professores para o uso de Tecnologias Assistivas (TA) e Recursos Educacionais Digitais (RED) nas aulas de Educação Física, visando a criação de ambientes mais inclusivos e a promoção da participação de todos os alunos. Com duração aproximada de duas horas cada, esses encontros combinaram exposições teóricas e oficinas

práticas, proporcionando aos docentes uma experiência abrangente e aprofundada sobre o tema.

No encontro de 06/06, foi abordado inicialmente o conceito de Recursos Educacionais Digitais (RED), enfatizando a importância da incorporação de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. A técnica de informática apresentou diversas plataformas e aplicativos que podem ser utilizados nas aulas de Educação Física, como jogos interativos, aplicativos de monitoramento de atividades físicas e ferramentas de realidade aumentada. Segundo Silva (2024), a utilização de RED potencializa o engajamento dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas, o que é essencial para atender às demandas da geração atual.

Foram exploradas as funcionalidades de aplicativos que auxiliam na avaliação do desempenho físico, permitindo que os alunos acompanhem seu progresso e estabeleçam metas pessoais. Além disso, discutiu-se o uso de plataformas online para a realização de atividades colaborativas, favorecendo a interação entre os estudantes e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Conforme destaca Souza et al. (2024), os RED contribuem para a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo a inclusão.

Em seguida, o foco recaiu sobre as Tecnologias Assistivas, com a apresentação de dispositivos e softwares que superam barreiras físicas e cognitivas, permitindo a participação de alunos com deficiência nas atividades físicas. Alguns dos exemplos explorados podem ser vistos no mosaico de imagens abaixo:

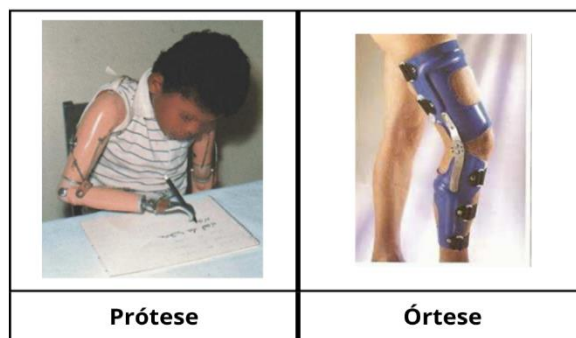
Imagem 3 – Mosaico de Tecnologias Assistivas e Recursos Educacionais Digitais



Fonte: Produzido pela autora com base em registros disponíveis em banco de imagens da internet (2024).

Foram também apresentados exemplos de equipamentos adaptados, como próteses esportivas, cadeiras de rodas específicas para modalidades esportivas e dispositivos de auxílio à mobilidade, como mostrado na imagem abaixo:

Imagem 4 – Tecnologias Assistivas e Recursos Educacionais Digitais para as aulas de Educação Física



Fonte: Rita Berch (2013).

Também foram discutidos softwares de comunicação alternativa e aumentativa, que facilitam a interação de alunos com dificuldades na comunicação verbal. De acordo com Oliveira (2022), as Tecnologias Assistivas são fundamentais para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência na escola, promovendo a equidade e a inclusão social.

A técnica de informática enfatizou a importância de os professores conhecerem e utilizarem essas tecnologias para adaptar as atividades físicas às necessidades dos alunos, garantindo que todos possam participar ativamente das aulas. Foram discutidos casos práticos de adaptação de jogos e atividades, considerando as limitações e potencialidades de cada estudante. Conforme aponta Almeida e Souza (2022), a adaptação curricular é um componente essencial da educação inclusiva, exigindo do professor criatividade e conhecimento das tecnologias disponíveis.

No encontro de 19/06, foram aprofundados os conhecimentos sobre Softwares e Aplicativos específicos para a Educação Física inclusiva. Foram demonstrados programas que auxiliam na elaboração de planos de aula personalizados, considerando as diferentes necessidades dos alunos. Um dos exemplos pode ser visto abaixo:

Imagem 5 – Kinect Xbox 360

Fonte: TecMundo (2024).

Destacou-se o uso de aplicativos de realidade virtual e aumentada, que podem ser utilizados para simular ambientes e situações de aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e contextualizadas. Segundo Andrade et al. (2023), a realidade virtual na educação física permite que os alunos experimentem situações que seriam inacessíveis no contexto tradicional, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Além disso, foram apresentados softwares que auxiliam no monitoramento e na avaliação das atividades físicas, permitindo um acompanhamento mais preciso do desenvolvimento dos alunos. A técnica de informática demonstrou como esses programas podem ser utilizados para registrar dados, elaborar relatórios e fornecer feedbacks individualizados. Conforme ressalta Zylberberg (2010), o uso de tecnologias de avaliação contribui para a tomada de decisões pedagógicas mais informadas, favorecendo o planejamento de intervenções eficazes.

Durante as Oficinas Práticas, os professores foram divididos em grupos para criar atividades utilizando os RED e as Tecnologias Assistivas apresentadas. Essa dinâmica possibilitou a troca de experiências e o desenvolvimento de propostas concretas para a inclusão nas aulas de Educação Física. Os docentes elaboraram planos de aula que integravam recursos digitais e adaptações para alunos com diferentes deficiências, considerando aspectos como segurança, acessibilidade e motivação.

Imagem 6 – Plano de Aula

<u>Labirinto</u>
<u>Público:</u> 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental
<u>Habilidades:</u> (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.
<u>Objetivo:</u> Estimular a coordenação motora fina e ampla. Trabalhar a percepção espacial, o pensamento lógico, a noção de tempo com atividades físicas relacionadas aos jogos.
<u>Materiais:</u> - Computadores com software GCompris instalado - Quadra poliesportiva - Cones, bolas, cordas
<u>Prática Pedagógica:</u> <u>Atividade no laboratório de informática</u> - Jogo digital no GCompris, usando o módulo de "Labirinto," apresentar aos alunos o módulo dentro do GCompris, explicando que o objetivo é ajudar o personagem a encontrar a saída do labirinto, passando por diferentes obstáculos e desafios. <u>Atividades motoras físicas</u> - Labirinto: um labirinto no chão com cordas. Os alunos devem "margem" entre as cordas, seguindo as orientações. - Controle de Bola: Inspirado no controle de objetos do software, os alunos devem guiar uma bola em zigue-zague entre os cones, usando os pés ou um bastão.
<u>Avaliação:</u> <u>Participação:</u> Envolvimento nas atividades digitais e físicas <u>Desempenho motor:</u> Coordenação e execução dos movimentos no circuito físico <u>Habilidade Cognitiva:</u> Capacidade de resolver os desafios propostos no GCompris.

Fonte: Registro do arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Segundo Nascimento et al. (2022), a colaboração entre professores é fundamental para a implementação de práticas inclusivas, pois possibilita a construção coletiva de soluções e a superação de desafios.

Ao final das oficinas, os grupos apresentaram suas propostas, promovendo uma rica discussão sobre as possibilidades e limitações encontradas. Foram identificados desafios como a falta de recursos tecnológicos em algumas escolas, a necessidade de formação continuada dos professores e a importância do apoio institucional para a implementação das tecnologias. Apesar disso, os docentes expressaram entusiasmo e disposição para incorporar as ferramentas aprendidas em suas práticas pedagógicas. Conforme enfatiza Pereira et al. (2024), a motivação e o engajamento dos professores são elementos-chave para o sucesso das iniciativas de inclusão tecnológica.

Os encontros também proporcionaram uma reflexão sobre o papel da tecnologia na promoção da inclusão e da qualidade da educação. Foi destacado que as Tecnologias Assistivas e os RED não devem ser vistos apenas como ferramentas de apoio, mas como elementos integradores que podem transformar as práticas educativas. A técnica de informática ressaltou que a inclusão tecnológica requer não apenas a disponibilização de recursos, mas também uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e praticada. Segundo Mendes e Oliveira (2020), a tecnologia, quando utilizada de forma crítica e reflexiva, pode ser uma poderosa aliada na construção de uma educação mais justa e equitativa.

Dessa forma, os encontros realizados nos dias 06/06 e 19/06 foram essenciais para capacitar os professores no uso de Tecnologias Assistivas e RED nas aulas de Educação Física, promovendo a inclusão e a participação ativa de todos os alunos. Os docentes tiveram a oportunidade de conhecer e experimentar diversas ferramentas tecnológicas, refletir sobre sua prática pedagógica e desenvolver estratégias para superar os desafios encontrados. Ficou evidente que, apesar das dificuldades, a integração da tecnologia na educação física é viável e pode trazer benefícios significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

O encontro realizado no dia 02/07, conduzido pela pesquisadora e formadora Edinéia, teve como foco principal a discussão dos fundamentos da educação inclusiva, com ênfase nas legislações e políticas públicas que

regulamentam essa prática no Brasil. Com duração aproximada de duas horas, o encontro proporcionou aos professores uma compreensão aprofundada das bases legais e políticas da educação inclusiva, capacitando-os a atuar de forma mais efetiva na promoção da inclusão em suas escolas.

Inicialmente, foi abordada a Legislação Educacional brasileira, destacando-se a importância da Constituição Federal de 1988, que assegura em seu artigo 205 que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 208, inciso III, garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988), estabelecendo assim o direito à educação inclusiva como princípio constitucional.

Em seguida, a pesquisadora explorou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 58 define a educação especial como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996). A LDB reforça a necessidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses estudantes, estabelecendo diretrizes para a organização do atendimento educacional especializado.

A análise das Políticas Públicas de Inclusão contemplou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída em 2020 pelo Ministério da Educação. Essa política tem como objetivo promover o atendimento às necessidades educacionais especiais, assegurando a inclusão escolar e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (agora tratado como TEA) e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação (Brasil, 2020a). A pesquisadora destacou que essa política atualiza e fortalece as diretrizes anteriores, alinhando-se aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil (Brasil, 2009).

A importância do AEE foi enfatizada, sendo regulamentado pelo Decreto nº 10.502/2020, que estabelece diretrizes para a oferta desse serviço complementar ou suplementar à escolarização (Brasil, 2020b). O AEE é

fundamental para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras que impedem a participação plena dos estudantes no processo educacional (Brasil, 2020b). A pesquisadora apresentou dados sobre a implementação do AEE nas escolas e discutiu estratégias para otimizar esse atendimento.

Durante o encontro, foram discutidos os Desafios e Estratégias na implementação da educação inclusiva. Entre os desafios apontados, destacaram-se a necessidade de formação continuada dos professores, a adequação dos espaços físicos escolares, a disponibilização de recursos didáticos acessíveis e a superação de barreiras atitudinais. A pesquisadora ressaltou que a efetivação da educação inclusiva requer o compromisso de toda a comunidade escolar e o apoio das políticas públicas (BRASIL, 2020a).

Para enfrentar esses desafios, foram propostas estratégias como a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, o uso de tecnologias assistivas, a colaboração entre profissionais da educação e a participação ativa das famílias no processo educativo. A pesquisadora destacou que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece metas e estratégias para a formação de professores para a educação especial e inclusiva, reforçando a importância da capacitação docente (Brasil, 2014).

Imagem 7 – Encontro Formativo



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Conforme visto na imagem acima, os professores participantes tiveram a oportunidade de compartilhar experiências e discutir casos práticos, identificando dificuldades e propondo soluções para a efetivação da inclusão em suas escolas. Foi enfatizada a importância do trabalho colaborativo entre

professores regulares e especialistas em educação especial, bem como o papel da gestão escolar no apoio e na implementação de políticas inclusivas.

Ao final do encontro, os professores refletiram sobre seu papel como agentes transformadores na construção de uma escola inclusiva. A compreensão dos fundamentos legais e políticos da educação inclusiva permitiu que os docentes reconhecessem a importância de sua atuação na garantia dos direitos educacionais de todos os alunos. A pesquisadora incentivou os professores a buscarem constantemente o aprimoramento profissional e a implementarem práticas que promovam a equidade e a qualidade da educação.

Em síntese, o encontro proporcionou uma base teórica sólida sobre a educação inclusiva, reforçando a importância das legislações e políticas públicas como instrumentos para a promoção de uma educação para todos. A partir dessa compreensão, os professores estão mais preparados para enfrentar os desafios da inclusão e implementar práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, tornando-se agentes mais efetivos na promoção da inclusão em suas escolas.

Durante o encontro, também foi abordada a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) acerca do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Em dezembro de 2020, o STF suspendeu os efeitos desse decreto, atendendo a Ações Diretas de Inconstitucionalidade que argumentavam que a nova política poderia promover a segregação de alunos com deficiência, contrariando os princípios da educação inclusiva estabelecidos na Constituição Federal e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil (Supremo Tribunal Federal, 2020; Brasil, 2009). Em abril de 2021, o plenário do STF confirmou a suspensão do decreto, reforçando a necessidade de fortalecer as políticas de inclusão já existentes e garantindo o direito à educação inclusiva para todos os alunos (Supremo Tribunal Federal, 2021).

Os encontros realizados nos dias 08/08 e 20/08 tiveram como foco principal aprofundar o conhecimento dos professores sobre estratégias e metodologias para adaptar as aulas de Educação Física, promovendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Conduzidos por uma professora especializada do Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva

de Sinop, os encontros, com duração aproximada de duas horas cada, combinaram exposições teóricas e atividades práticas, proporcionando aos docentes uma compreensão abrangente e aplicada da Educação Física Adaptada.

No encontro de 08/08, foram discutidos os Fundamentos da Educação Física Adaptada, enfatizando a importância das atividades físicas adaptadas para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiências. A professora destacou que a Educação Física Adaptada é uma área que visa modificar ou ajustar as atividades físicas para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo sua participação ativa e plena (Pasetto, 2020). Essa abordagem contribui não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o bem-estar emocional, social e cognitivo dos estudantes.

Foram apresentados os diferentes tipos de deficiências – físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas – e discutidas as implicações de cada uma delas no contexto das atividades físicas. A professora enfatizou que o conhecimento sobre as características específicas de cada deficiência é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes (Machado et al., 2022). Além disso, destacou-se a relevância da Educação Física Adaptada na promoção da inclusão social e na redução de preconceitos, uma vez que permite a interação e a convivência entre alunos com e sem deficiências.

Em relação às Metodologias de Ensino, foram apresentadas técnicas e estratégias para incluir efetivamente todos os alunos nas atividades físicas. A professora abordou a necessidade de realizar adaptações nos equipamentos, nas regras dos jogos e nas formas de organização das atividades, garantindo a acessibilidade e a segurança de todos os participantes (Oliveira; Munster, 2023). Foram discutidas metodologias como o ensino cooperativo, em que os alunos trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns, favorecendo a colaboração e a empatia.

Foram também apresentadas estratégias de diferenciação pedagógica (estação com níveis de habilidade, jogos adaptados, atividades com diferentes níveis sensoriais, desafios individuais e em grupo), que envolvem a elaboração de atividades com níveis variados de complexidade, permitindo que cada aluno participe de acordo com suas habilidades e potencialidades (Silveira et al., 2023). A professora ressaltou a importância de realizar avaliações contínuas e

formativas, para monitorar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias conforme necessário.

No segundo encontro, em 20/08, os professores participaram de Vivências Práticas, em que foram realizadas simulações que permitiram aos docentes vivenciar situações enfrentadas por alunos com deficiência. Por exemplo, foram propostas atividades em que os professores deveriam realizar movimentos com limitações físicas simuladas, ou utilizar vendas nos olhos para experimentar a ausência da visão. Essas vivências fomentaram a empatia e a compreensão das barreiras enfrentadas pelos alunos, sensibilizando os professores para a necessidade de adaptações nas aulas (Martins et al., 2017).

Além disso, foram realizados *workshops* em que os professores, em grupos, planejaram e executaram atividades físicas adaptadas (basquete de mesa, futebol sentado, vôlei com balão), aplicando os conhecimentos adquiridos. Cada grupo apresentou sua proposta aos demais, possibilitando a troca de experiências e a discussão sobre as melhores práticas. Essa abordagem prática permitiu que os professores desenvolvessem habilidades para identificar as necessidades específicas dos alunos e elaborar estratégias pedagógicas adequadas (Santos et al., 2022).

A professora responsável enfatizou a importância da colaboração entre os professores de Educação Física e outros profissionais da escola, como os professores do AEE e os terapeutas ocupacionais. Essa parceria é fundamental para a elaboração de planos educacionais individualizados (PEI) e para a promoção de um ambiente escolar inclusivo (Costa et al., 2023).

Durante os encontros, foram também discutidos os desafios enfrentados na implementação da Educação Física Adaptada, como a falta de recursos materiais, a necessidade de formação continuada dos professores e a superação de preconceitos e barreiras atitudinais. Os professores compartilharam experiências e estratégias para enfrentar esses desafios, reforçando a importância do apoio institucional e das políticas públicas de inclusão (Pereira; Moraes, 2022).

Ao final dos encontros, os professores avaliaram positivamente a experiência, destacando que a capacitação recebida contribuiu significativamente para o desenvolvimento de aulas mais inclusivas e adaptadas. Manifestaram interesse em continuar aprofundando seus conhecimentos e em

implementar as práticas aprendidas em suas rotinas pedagógicas. A professora responsável reforçou a importância do compromisso contínuo com a inclusão e a necessidade de se manterem atualizados sobre as novas metodologias e pesquisas na área (Carvalho; Lima, 2021).

Vislumbramos que os encontros sobre Educação Física Adaptada foram fundamentais para capacitar os professores a promoverem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física. A combinação de fundamentação teórica e vivências práticas proporcionou aos docentes uma compreensão aprofundada das estratégias e metodologias de ensino adaptadas, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva e acolhedora para todos os alunos.

O encontro final da formação continuada, realizado em 10/09 e conduzido pela formadora Edinéia, teve como principal objetivo avaliar o programa de capacitação oferecido aos professores ao longo dos meses anteriores. Com duração aproximada de duas horas, este encontro proporcionou um espaço para que os participantes pudessem refletir sobre a eficácia e o impacto das atividades realizadas, bem como oferecer feedback e sugestões para futuras formações.

A Avaliação da Formação iniciou-se com a aplicação de questionários estruturados, nos quais os professores puderam expressar suas percepções sobre os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas e a aplicabilidade prática do conhecimento adquirido. Paralelamente, foram promovidas discussões em grupo que permitiram uma análise qualitativa das experiências vivenciadas durante a formação. Os participantes destacaram a relevância dos temas tratados, a clareza das exposições e a oportunidade de participação ativa nos encontros.

Um dos pontos altos do encontro foi a reflexão sobre o Impacto nas Práticas Pedagógicas. Os professores compartilharam relatos sobre as mudanças implementadas em sala de aula após a formação, enfatizando a adoção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e o uso de tecnologias assistivas. Muitos mencionaram a melhoria no engajamento dos alunos com necessidades educacionais especiais e a promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e participativo. Conforme aponta Lima e Moura (2021), a

formação continuada tem um papel crucial na transformação das práticas docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Durante o Planejamento Futuro, os participantes discutiram a importância da continuidade da formação, sugerindo temas para futuros encontros, tais como novas tecnologias educacionais, metodologias ativas de aprendizagem e aprofundamento em educação inclusiva. A formadora Edinéia reforçou o compromisso da instituição em oferecer oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional, alinhadas às demandas e desafios atuais da educação.

A satisfação dos participantes com o programa de formação foi evidenciada pela nota média de 4,8 de 5 atribuída pelos professores. Esse alto índice de aprovação indica o sucesso da formação e reforça a importância de programas de desenvolvimento profissional para a efetivação da educação inclusiva. Segundo Pereira e Almeida (2020), programas de formação continuada bem estruturados são essenciais para capacitar os docentes a lidar com a diversidade em sala de aula e promover práticas pedagógicas mais efetivas.

Os professores destacaram que a formação contribuiu significativamente para o enriquecimento de seu repertório pedagógico, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Além disso, enfatizaram a importância de momentos de troca e reflexão coletiva, que favorecem o compartilhamento de experiências e a construção colaborativa do conhecimento. De acordo com Lima et al. (2022), a formação continuada que promove a interação entre os docentes potencializa o aprendizado e fortalece a comunidade escolar.

A formadora Edinéia concluiu o encontro ressaltando que a educação é um processo dinâmico e que a atualização constante é fundamental para atender às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade contemporânea. Encorajou os professores a continuarem buscando o aprimoramento profissional e a participarem ativamente de futuras formações.

O encontro de Avaliação e Feedback consolidou os resultados positivos do programa de formação continuada, evidenciando seu impacto significativo nas práticas pedagógicas dos professores e na promoção da educação inclusiva. A alta satisfação dos participantes reforça a relevância de investimentos em

programas de desenvolvimento profissional, que contribuem para a qualidade da educação e para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A formação continuada demonstrou ser um instrumento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para a promoção da inclusão escolar. Os encontros realizados ao longo do programa proporcionaram aos docentes conhecimentos teóricos e práticos, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Conforme ressaltado durante todo o trabalho, investir em programas de formação continuada é fundamental para assegurar uma educação de qualidade e inclusiva.

Esperamos que este produto sirva de inspiração e seja acolhido por demais pesquisadores e instituições de ensino da educação básica que buscam de fato promover uma formação continuada voltada para as práticas inclusivas e o conseqüentemente beneficiará o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência. O produto educacional ficará como um arquivo a parte para que possa ser acessado e replicado em outras instituições e por aqueles que compreendem a importância de uma formação continuada adequada com vistas a promover um ensino significativo e inclusivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as demandas necessárias na formação continuada de professores, na perspectiva da Educação Inclusiva. Os objetivos específicos foram: (i) compreender os aspectos históricos da educação inclusiva, assim como as políticas públicas vigentes para o ambiente educacional e na educação física; (ii) analisar conceitualmente a formação continuada e a formação de professores pela perspectiva da educação inclusiva em âmbito nacional e local; (iii) investigar e coletar por meio da análise de documentos institucionais o processo de formação de professores ao longo do último ano, na Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias em Sinop-MT; e (iii) projetar e implementar um programa de formação continuada, para os profissionais de Educação Física que aborde as áreas identificadas como prioritárias pesquisadas. A pergunta norteadora desta dissertação foi: como propor uma formação continuada que promova a inclusão e auxilie os docentes em suas aulas com os estudantes com deficiência?

Para cumprir com os objetivos propostos lançamos mão de algumas ferramentas metodológicas como a pesquisa-ação, questionários semi-estruturados com a complementariedade de entrevistas, além claro, da aplicação da formação enquanto PE que permitiu nos aproximar das necessidades dos professores e promover possibilidades para sua prática. Nos embasamos em autores como Marconi e Lakatos (2022) e (Tripp, 2005) expoentes do campo metodológico.

A pesquisa realizada evidencia um forte compromisso com a promoção da inclusão educacional, especialmente na área de Educação Física. O foco na formação continuada dos professores da Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias revelou a relevância de iniciativas que incentivem o diálogo, a reflexão e a prática pedagógica inclusiva.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) tem se destacado por proporcionar uma imersão significativa na temática, ressaltando sua importância no cenário educacional. Os docentes, ao se munirem de uma base teórica sólida, são capazes de analisar e reavaliar criticamente suas práticas. A contribuição de especialistas em Educação Especial tem sido fundamental nesse processo, oferecendo momentos valiosos

de aprendizado que incentivam a reflexão e a implementação de ações voltadas à Educação Inclusiva.

Durante o mestrado e enquanto professora em exercício, pude perceber um enriquecimento tanto teórico quanto prático. O cumprimento dos requisitos do programa possibilitou um aprimoramento significativo e a participação em trocas construtivas, destacando a importância das relações profissionais.

Os desafios enfrentados pelos educadores, como a escassez de recursos e a falta de formação inicial voltada para a inclusão, foram e têm sido, em parte, superados por meio de um diálogo contínuo e da troca de experiências nos encontros formativos. A abordagem teórico-prática possibilitou a aplicação dos conhecimentos adquiridos, beneficiando não apenas os profissionais da educação, mas também os alunos com deficiência.

Os resultados obtidos reforçam a necessidade de formação continuada como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a materialização de uma educação inclusiva de qualidade. Ao promover práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, a pesquisa contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde todos os estudantes têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Percebemos ao longo da pesquisa que a formação continuada dos professores não só enriquece a prática docente, mas também impacta diretamente a experiência de aprendizagem dos estudantes, garantindo atendimento eficaz às suas necessidades individuais. Investir na capacitação docente é, portanto, fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Autores como Nóvoa (2002), Pimenta (1996), Rodrigues e Marinho (2019) reforçam essas percepções ao que diz respeito à necessidade do fortalecimento de formação continuada e autores como Costa (2010), Martins e Ribeiro (2019), Santos e Carvalho (2020), Silva e Almeida (2020) ao que se refere à perspectiva inclusiva.

Ademais, a formação continuada dos professores demonstrou um papel crucial na atualização constante das práticas pedagógicas, permitindo a incorporação de novas metodologias e tecnologias educacionais. Isso resulta em aulas mais dinâmicas, motivadoras e alinhadas com as demandas do mundo contemporâneo, preparando os alunos para os desafios futuros. Assim, é

essencial que as instituições de ensino invistam na capacitação de seus educadores, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao longo de todo o processo de pesquisa, enfrentei desafios que foram muito além da coleta e análise de dados. Conciliar a rotina intensa do trabalho com as exigências acadêmicas exigiu disciplina, planejamento e, muitas vezes, a capacidade de abrir mão de momentos de descanso e lazer. Como professora de educação física, minha jornada profissional já demanda atenção constante, e encontrar tempo e energia para a pesquisa foi um verdadeiro exercício de resistência.

Cada etapa superada trouxe não apenas crescimento acadêmico, mas também pessoal. Aprendi a ressignificar o tempo, a valorizar pequenas conquistas e a lidar melhor com a frustração. Houve momentos em que pensei em desistir, em que a exaustão parecia maior do que a motivação, mas encontrei apoio em colegas, mentores e na crença de que essa pesquisa pode gerar impactos positivos. O sentimento de isolamento foi outro desafio. Muitas vezes, a pesquisa se tornou um processo solitário, em que as dúvidas e incertezas pareciam pesar mais do que as respostas. No entanto, ao compartilhar minhas dificuldades com outros pesquisadores e profissionais da área, percebi que essas angústias eram comuns e que a persistência era a chave para seguir adiante.

Destaco ainda que, o processo de aprovação dos protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT foi outro obstáculo significativo. O processo burocrático, por vezes demorado e repleto de exigências detalhadas, exigiu paciência e ajustes, desde a produção das declarações, o contato com a instituição campo de pesquisa para o aceite e envio de toda a documentação na Plataforma Brasil. Foi uma experiência desafiadora e enriquecedora no processo de realização de minha pesquisa de mestrado, que aos poucos foi se alinhando para que tudo ocorresse de acordo com o rigor ético que é estabelecido pelas normas da UNEMAT.

Olho para trás e percebo o quanto cresci. Se no início esse percurso parecia árduo demais, agora vejo que ele me transformou, não apenas como profissional, mas também como pessoa. Acredito que essa pesquisa não é apenas um produto acadêmico, mas o reflexo de um compromisso com a

educação, com a inclusão e com a construção de um conhecimento significativo. Se há algo que aprendi ao longo desse processo é que a pesquisa não se trata apenas de um resultado final, mas sim de uma jornada de descobertas, superações e aprendizados que moldam quem somos e como podemos contribuir para um mundo melhor.

Por fim, sabemos que a pesquisa não finda aqui, pois, as possibilidades ainda são inúmeras, mas espera-se que os conhecimentos e práticas compartilhados neste projeto sejam amplamente divulgados e sirvam de inspiração para outras instituições educacionais e pesquisadores que almejam aprimorar o ensino inclusivo, consolidando uma educação que valoriza a diversidade e promove a equidade em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília. v.11, n.2, 2005. Disponível em: <https://www.abpee.net/revista-11-2.php>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ALMEIDA, Maria Helena Santos; SOUSA, Joana Dark Andrade de. A adaptação curricular como oportunidade de melhoria das atividades de ensino. In: **Anais do Encontro Nacional Sobre Inclusão Escolar Da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT)**. 2022. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/enierpt/article/view/3142>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- AMORIM, Willian Campos; GONÇALVES, Gustavo Henrique; GRILLO, Rogério de Melo. Educação Física Escolar Inclusiva: práticas e perspectivas do trabalho docente. **Brazilian Journal Of Development**, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/15045/12421>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda de; RAFANTE, Heulália Charalo; CAIADO, Regina Moreno. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38129>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- ANDRADE, Willian Ferreira de; PEREIRA, Ricardo; ULBRICHT, Vânia Ribas; SANTOS, Neri dos. Realidade virtual e metaverso no ensino de educação física: evidências e desafios para uma aprendizagem engajadora e inclusiva. **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação ? ciki**, [s. l.], 21 nov. 2023. Disponível em: <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/1449>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- ARAÚJO, Allyson Carvalho de Araújo; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; OVENS, Alan Patrick Ovens; KNIJNICK, Jorge. Competências digitais, currículo e formação docente em Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/YfhtDWwDktL7PJYwVYqNz3n/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024
- ASSIS, Caroline Penteado; MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Revista Educere et Educare**, [S. l.], v. 6, n. 11, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3981>. Acesso em: 20 set. 2024.
- BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; BONFAT, Daniela Lima; BRITO, Lucas Xavier. A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO. **Motrivivência**, [s. l.], v. 32, n. 63, 1 set. 2020. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020.e72134>.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000300129&script=sci_arttext. Acesso em: 17 abr. 2024.

BEZERRA, Aline Sobreira; ALEMAN, Josivane Cordeiro. A inclusão social e os desafios da prática docente dos profissionais de educação física na região do Alto do Rio Negro/Amazonas. *In*: CASTRO, Paula Almeida de. **Avaliação: Processos e Políticas**. Campina Grande: Realize evento, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52939c>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane da Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 14, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267/7883>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 20 ag. 2024.

BRASIL. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Anexo, BNCC, 20 de dezembro de 2018. **Base Nacional Comum Curricular**, [S. l.], 20 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação e Cultura**, [S. l.], p. 1-19, 7 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502/2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/>. Acesso em 18 abr. 2024.

CALOIERO, Giovanna Trotte; COELHO, Cíntia Carolina; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Projeto De Extensão Educação Física Escolar Na Perspectiva Inclusiva: possibilidades no ensino remoto. **Revista do Departamento de Educação Física**, [s. l.], 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Temas-Em-Educacao-Fisica-Escolar/publication/373093244_PROJETO_DE_EXTENSAO_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_NA_PERSPECTIVA_INCLUSIVA_POSSIBILIDADES_NO_ENSINO_REMOTO/links/64d7de0178e40b48bd442feb/PROJETO-DE-EXTENSAO-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR-NA-PERSPECTIVA-INCLUSIVA-POSSIBILIDADES-NO-ENSINO-REMOTO.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.

Educação em Revista, [s. l.], 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/#>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CARVALHO, Ingrid Rosa Carvalho; FREITAS, Rayanne Rodrigues de; BONFAT, Daniela Lima; CHICON, José Francisco; DE SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. Ensino colaborativo como princípio facilitador para inclusão do aluno com deficiência na educação física escolar. **Revista Movimento**, [S. l.], v. 30, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/128996>. Acesso em: 17 set. 2024.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: Uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000200210&script=sci_arttext. Acesso em: 20 abr. 2024

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CORRÊA, Evandro Antonio; LIMA, Deivide Telles de. Tecnologia, corpo e educação física: entre a formação e a prática docente. Motricidades: **Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 235–249, 2021. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n2-p235-249>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COSTA, Camila Rodrigues; KIRAKOSYAN, Lyusyena; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. **Educação Online**, [s. l.], n. 21, p. 151-185, 23 abr. 2016. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/210>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz: Revista de Educação Física**, [s. l.], 2010. DOI <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p889>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/9N9DkRd7ZZJXbNvYTRD5hxb/?lang=pt#>. Acesso em: 8 abr. 2024.

COSTA, Wagner César Pinheiro; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. *School Physical Education in the pandemic context in the Municipality of Vigia de Nazaré in the state of Pará*. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e105101018728, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.18728.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18728>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COSTA, Daniel Da Silva; schmidtCarlo Schmidt; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28 e280098, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; SCHNECKENBERG, Marisa; EL TASSA, Khaled Omar Mohamad; CHAVES, Letícia. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, [s. l.], 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YXqdCkm5NFTGfbJM5xy8hLM/?lang=pt#>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CUNHA, Raíssa Forte Pires; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 42, n. 2, Maio/Ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89453001007/89453001007.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

EL TASSA, Khaled Omar Mohamad; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física**. Revista Educação Especial, v. 29, n. 54. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17629>. Acesso em: 03 jan. 2025.

EMEB Armando Dias. **Projeto Político Pedagógico da EMEB Armando Dias**. Sinop-MT, 2023.

FACULDADE SESI DE EDUCAÇÃO. **Especialização em práticas educacionais inclusivas**. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://www.faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/Versao-Final-PPC-Inclusao.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

FAGUNDES, Karine Michele. **O Capacitismo como barreira atitudinal ao processo de inclusão escolar** [livro eletrônico] / Karine Michele Fagundes. Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740981/2/Produto%20educacional%20-%20Karine.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

FANIZZI, C. **A educação e a busca por um laudo que diga quem és**. 2017. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-104643/pt-br.php>. Acesso em: 07 jan. 2025.

FARIA, Maria Elisa Vaz de; BORBA, Marcia Guaraciara de Souza. Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico-uma revisão Sistemática de estudos

recentes. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14706>. Acesso em: 08 jan. 2025.

FERREIRA, A.; MARTINS, B. **Educação Física Inclusiva: Estratégias para a integração de alunos com necessidades especiais**. São Paulo: Editora Universitária Paulista. 2020.

FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 48, p. 79-94, 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7635>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313131527007.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], 2015. DOI <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/T9PknJD9rB7THGRyzqSVX5f/?lang=pt#>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERREIRA, Luiz; JUNIOR, Luciano; COSTA E SILVA, Anselmo de Athayde. Currículo de graduação em educação física: o desenho universal como princípio para a inclusão nas aulas de educação física. In: RODRIGUES, Anderson Patrick. **Educação Física na escola básica**. Porto Alegre: [s. n.], 2020. p. 59-94.

FERREIRA, Allen Cliss Correia; CORDEIRO, José Euler de Almeida; SANTOS, Fernanda dos; NASCIMENTO, Patrícia dos Santos Figueiredo; DIAS, Josenaldo Lopes. **O desenvolvimento de práticas esportivas adaptadas nas aulas de educação física na educação de jovens e adultos-eja na educação especial**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47994>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão**. 2015. 157 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/37a061d6-894a-4c6f-b80e-ce4ad5e44131>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], jan./mar. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/#>. Acesso em: 8 abr. 2024.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul./Set. 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v20n03/v20n03a06.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; PERES, Mariana; LUDOVINO, Raquel. Lutas brasileiras no projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva: desafios e problematizações, **Interfaces-Revista de Educação**, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/29538>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FRANK, Robson; STOCCO, Jeferson; BORELLA, Douglas Roberto; STORCH, Jalusa Andréia; SCHONE, Angela. Formação inicial e continuada de docentes de Educação Física atuantes na modalidade de Educação Especial. **Motrivivência**, [s. l.], v. 25, n. 40, p. 80-89, 2013. DOI 10.5007/2175-8042.2013v25n40p80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p80>. Acesso em: 9 abr. 2024.

GARCIA, Evelin Naiara; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **Desafios contemporâneos: o uso da tecnologia assistiva como instrumento facilitador da aprendizagem**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1166>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GAROZZI, Gabriel Vighini; PEROVANO, Maycon de Oliveira; CHICON, José Francisco. Inclusão de uma criança com autismo: estratégias de ensino nas aulas de educação física. **VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34336>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, [S. l.], n. 36, p. 86–101, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n36.18659. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação física escolar e práticas inclusivas: o binômio exclusão/inclusão na modernidade. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, [s. l.], 2009. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4033753.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GOMES, Valéria Carla Vieira. **Organização do trabalho colaborativo para Inclusão**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação Especial. Natal, RN, 2022. Acesso em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52183>. Disponível em: 20 out. 2024.

GOMES, Márcia. **Educação Infantil: Formação Continuada e o Impacto na Prática Pedagógica**. [S. l.: s. n.], Appris: 2023. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=F7nFEAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 20 abr. 2024.

GRAZZINOLI, Raquel Xavier. **Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso**. 2022. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/092a1bb0-2ec3-4ead-a881-b1fda45054cb/content>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HWCyz3zrkHLwYRMMCHT9j6D/#>. Acesso em: 14 abr. 2024.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. KRAUSE, Marcus Periks Barbosa; BERNARDES, Anaízy Moreira de Oliveira; ROCHA, Iris Maria Ribeiro; PITANGA, Carolina Vasconcelos. **Capacitismo e seus efeitos nocivos em alunos com deficiência no ambiente escolar**. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v.16, n.8, p. 01-18, 2024. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5081/3820>. Acesso em: 02 nov. 2024.

LAZAROTO, Elaine. **A formação continuada do professor pedagogo no programa de desenvolvimento educacional (PDE)**. 2021. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, [S. l.], 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5851/5/Elaine_Lazaroto_2021.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

LEITE, Leilane Shamara Guedes Pereira; COSTA, Alan Queiroz da; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. O ensino remoto de Educação Física em narrativa: entre rupturas e aprendizados na experiência com a tecnologia. **Revista Movimento**. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/zwjhPff8QG3cFgQ8xxVQQZD/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LEUCAS, Cláudia Barsand de; NOMINATO, Ana Luiza Solano; DINIZ, Mariana Bawden. BARREIRAS ESTRUTURAIS PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BUSCA PELA ACESSIBILIDADE. **Pesquisas e Inovações em Ciências Humanas e Sociais: Produções Multidisciplinares no Século XXI**, [s. l.], 2022. DOI doi.org/10.55232/10830012.14. Disponível em: https://institutoscientia.com/wp-content/uploads/2022/09/capitulo-humanas_sociais_2-14.pdf. Acesso em: 8 abr. 2024.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria Da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da

prática pedagógica. **Revista Linguagens, Educação E Sociedade:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 23, Edição Especial (2018) – Teresina: Ed. UFPI, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1149>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIMA, Marcio Roberto de; Mendes, Diego Sousa; LIMA, Eduardo de Matos. Exergames na Educação Física Escolar como potencializadores da ação docente na cultura digital. **Educar em Revista**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GG5PwG8BBB5FN3TfHGZM7hG/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Vida docente: a formação continuada de professores na Educação Básica. **Revista Eletrônica Esquiseduca**, 13(32), 1081–1104. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1185>. Acesso em: 10 set. 2024.

LOPES, Celina; OLIVEIRA, Rafael Fernando Pereira de; ALENCAR, Penaves de. Como a Prática Esportiva Inclusiva na Escola Pode Contribuir na Vida Social do Aluno?. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 102-108, 2021. DOI 10.17921/2447-8733.2021v22n1p102-108. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8911>. Acesso em: 16 abr. 2024.

LOPES, Jéssica Fernanda; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Escola Inclusiva:** um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12832>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

MACHADO, Rosângela Machado; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; MELLO, Anahí Guedes de Mello. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: educação inclusiva e produção de sentidos. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima Costa (Orgs.). **Estudos da deficiência na educação:** antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado / Organizadoras: Solange Cristina da Silva, Rose Clér Estivalet Beche e Laureane Marília de Lima Costa. – Florianópolis: UDESC, 2022.

MARTINS, João; GOMES, Lúcia, Lúcia Gomes; COSTA, Francisco Carreiro. **Educação física escolar:** referenciais para o ensino de qualidade / Ricardo Catunda e Adilson Marques, organizadores. - Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, Ana Angélica Martins; BORGES, Sheila da Silva. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de**

Estudos Acadêmicos, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 16, p. e161314, 2024.
Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1314>. Acesso em: 26 nov. 2024. Acesso em: 12 abr. 2024.

MATRURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2. 2015.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtcMYPQ7DpLq9Dcxnc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2025.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Josileni de Moraes. **Trabalho colaborativo docente entre atendimento educacional especializado e ensino regular na rede municipal de ensino de Rondonópolis**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.
Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/dissertacoes/turma-2022/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NOVAES, Danilo Ribeiro de. **Manual iniciação ao esporte paralímpico** [livro eletrônico]: vôlei sentado. São Paulo, SP : Comitê Paralímpico Brasileiro - CPB, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa: Lisboa, 2002.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 11 nov. 2024.

NUNES, Débora Regina de Paula; VIANA, Flávia Roldan; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da; GONÇALVES, Maria de Jesus. **Educação Inclusiva: Conjuntura, Síntese e Perspectivas**. ABPEE: Marília, 2021.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; SILVA, Melina Thais da. Educação Física e educação especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física**, 7., 2015, Londrina. Anais eletrônicos [...]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320032666_EDUCACAO_FISICA_E_EDUCACAO_ESPECIAL_A_RELACAO_DE_PARCEIRIA_ENTRE_PROFESSORES_QUE_TRABALHAM_NO_MODELO_DE_ENSINO_COLABORATIVO. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, Marciel Costa de. O uso de tecnologias assistivas para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Ensino e**

Aprendizagem, v.4, 2022. Disponível em: <https://rebenamenuvens.com.br/revista/article/view/43>. Acesso em: 06 ago. 2024.

OLIVEIRA, Ketlin Luana Parabá de; CAMPOS, Tainara Yanka de Almeida Ferreira. **Adaptação de recursos para a inclusão escolar do público da educação especial**: uma revisão de literatura. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Carumbá, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7939>. Acesso em: 06 jan. 2024.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; MUNSTER, Mey de Abreu van. Consultoria colaborativa em Educação Física: sugestões e estratégias para a implementação. In: MUNSTER, Mey de Abreu van (org.). **Educação Física e Esportes Adaptados**: programas de Ensino e subsídios para a inclusão. Tamboré: Manole, 2023.

PASETTO, Carolina Ventura Fernandes. **Educação física adaptada**. São Paulo: Editora Sol, 2018.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky; BRAZ, Aline Basso; GONÇALVES, Adriana Garcia. Educação física e tecnologia assistiva para inclusão escolar de estudantes da educação especial: uma revisão sistemática. ISSN: 1982-8918 Movimento, v. 30, e30004, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/sDSDv8CRpmgjyDxCgt6H8Cm/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, vol.22, n.2. 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 11 nov. 2024.

REBOUÇAS, Glacimeyre Lima; REBOUÇAS, Amsterdam Ferreira. A inclusão do aluno com deficiência em sala de aula Regular de escola pública – um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10657>. Acesso em: 03 jan. 2024.

RODRIGUES, Daniela Gureski. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. Revista Ciências d Educ., Bauru, v. 25, n. 4, p. 893-909, 2019

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 17 set. 2024.

RODRIGUES, Carolina Braz Carlan; MENEZES, Karla Mendonça Menezes; CANDIDO, Vanessa Candito. Formação Continuada: Percepções Docentes sobre as Contribuições de Processos Formativos Contínuos. **Revista Contexto**

& Educação. Editora Unijuí, Ano 37, nº 118. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12396>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Rocha Luana, TONIOSSO, Pedro José. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro – SP, p. 122-134, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O que é ensino colaborativo?. **Revesvista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/36DnQgy4bGSQQYdymBGSK9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, Fabricio Viana dos; SANTOS, Werlem Gomes dos; MATTOS, Adenilson Mariotti. Reflexões pedagógicas da inclusão na educação física escolar. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1118>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS, Thais Emilia de Campos dos. O currículo na escola inclusiva: flexibilização curricular. **Revista caderno pedagógico – Studies**, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6500>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SCHMIDT, Carlo; RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Denardin de. Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (organizadoras). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Rev. bras. educ. espec.* vol.14, n.2, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XCsMXPGwSndbZYprkdjRfmn/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SILVA, Evaldo Gabriel Nascimento da Silva; CARDOSO, Camila de Nazaré Araújo. A importância do uso da tecnologia assistiva na educação de surdos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3., e28410313153. Vargem Grande Paulista – SP, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13153>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Antonio Janiel Ienerich da; KESKE, Henrique Alexander Grazzi. As transformações da nomenclatura de referência à pessoa com deficiência e o impacto social para a inclusão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29382>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SILVA, Maísa Cantuária da; PRAT, Bernat Vinolas. O direito à educação inclusiva de todos os Brasileiros: impasses e benefícios em sua implementação. **Revista Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – Nº 22 – Ano XI – 10/2022. 2022. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2022/11/2.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, Tatiana Camila de Lima Alves da. **O uso dos recursos educacionais digitais (REDs) na melhoria do processo de ensino e aprendizagem na educação física escolar: uma revisão sistemática**. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física. Natal, RN, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/53689/1/RecursosEducativosDigitais_Silva_2023.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

SILVA, Raimundo Rodrigues da; RIBEIRO, Milvio da Silva. **A importância da prática de educação física na perspectiva de uma educação inclusiva**. CONEDU - Educação Especial (Vol. 02). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/105849>. Acesso em: 09 jan. 2025.

SILVA, Cristiane Gonçalves da; ANTHONISEN, Gisele Rodegheiro de Moraes; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. Ensino colaborativo e as práticas de sucesso na inclusão: uma revisão sistemática da literatura. **Caderno Pedagógico**, 21(5). 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-179>. Acesso em: 12 set. 2024.

SINOP. **Documento Referência Curricular para o Município De Sinop-MT (DRC/Sinop)**. Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura: Coordenadoria de Educação Básica. Prefeitura Municipal de Sinop: Sinop-MT, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xHmussd9pPsk6YdHMNNmISFCPRURWmp/view>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SINOP. **Decreto nº 305, de 08 de novembro de 2022**. Homologa a Instrução Normativa nº 002/SMEEC/2022 que dispõe sobre a regulamentação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Sinop, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Sinop: Sinop-MT, 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/s/sinop/decreto/2022/31/305/decreto-n-305-2022-homologa-a-instrucao-normativa-n-002-smeec-2022-que-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-na-rede-municipal-de-ensino-de-sinop-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. Introdução – abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C (Org). **Educação & Exclusão: abordagens**

socioantropológicas em Educação Especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUZA, Valeria Carla Vieira Gomes de. **Organização do trabalho colaborativo para inclusão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52183>. Acesso em: 09. ago. 2024.

SOUZA, Danilo do Carmo de; FERREIRA, Dayany Barros Ferreira; CASTRO FILHO, José Aires de; CASTRO, Juscileide Braga de Castro. Recursos educacionais digitais no contexto da educação de jovens e adultos: reflexões e implicações na prática docente. In: **Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática: a Educação Matemática num mundo pós-pandêmico**. Anais. Campina Grande (PB) UEPB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/6sipemat/800507-recursos-educacionais-digitais-no-contexto-da-educacao-de-jovens-e-adultos--reflexoes-e-implicacoes-na-pratica-do/>. Acesso em: 03 out. 2024.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; OLIVEIRA, Fabyana Soares de; PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro; SILVA, João Paulo Vicente da; DIAS, Maria Aparecida. Educação física escolar e estratégias pedagógicas inclusivas: uma revisão integrativa. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023.

STAINBACK, Susan Bray STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. **A Educação Física na Educação Especial**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 104 – 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 03 jan. 2025.

TREVISAN, Fernanda; ROMANELLI, Rosely A. **Processo educacional no Brasil: breve contextualização da educação inclusiva**. In: anais principais do seminário de educação (SEMIEDU), 29., 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20322>. Acesso em: 04 jan. 2025.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VENDRAMIN, C; BLADES, H.; WHATLEY, S; MARSH, K. (org). **Trocando, movendo, traduzindo: pensamentos sobre dança e deficiência | Exchanging, moving, translating: thoughts on dance and disability**. – Porto Alegre: UFRGS, 2019.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. Tecnologias digitais e avaliação: algumas conexões. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, n. 34, p. 61–71, 2010, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17139>. Acesso em: 15 abr. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL

GUIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Autora:

EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO

Discente do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI)

Orientadora:

DRA. ARIELE MAZOTI CRUBELATI MUSIALAK

Docente do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI)



**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL (PROFEI)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)**

SINOP-MT

2025

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	01
2	SOBRE AS AUTORAS	02
3	O QUE É A FORMAÇÃO CONTINUADA	03
4	CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	05
5	DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS	07
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

1. APRESENTAÇÃO

Este produto educacional intitula-se **“GUIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**, sendo fruto da pesquisa realizada pela pesquisadora Ednéia de Arruda Américo sob orientação da Profa. Dra. Ariele Mazoti Crubelati Musialak no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SINOP-MT”**.

O objetivo principal deste produto educacional é apresentar um guia prático para a organização e implementação de curso de formação continuada voltado a professores de educação física com foco o desenvolvimento de uma proposta formativa sobre o fazer pedagógico inclusivo por meio de estudos teóricos e práticos.

Neste material é proposto um cronograma formativo com conteúdos e atividades de estudo teórico e experiências a serem desenvolvidas em 11 encontros quinzenais, que servirão de base para a construção de outras propostas formativas. Esperamos que este produto sirva de inspiração e seja acolhido por demais pesquisadores e instituições de ensino da educação básica que buscam de fato promover uma formação continuada voltada para as práticas inclusivas e o conseqüentemente beneficiará o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas aulas de educação física.

Boa Leitura!

Edinéia de Arruda Américo

2. SOBRE AS AUTORAS



Edinéia de Arruda Américo

AUTORA
Discente do PROFEI/UNEMAT

Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Sinop-MT desde o ano de 2006, lotada na EMEB Armando Dias. Atua também como Professora contratada na Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da UNEMAT, no campus universitário de Sinop-MT.



Ariele Mazoti Crubelati Musialak

ORIENTADORA
Docente do PROFEI/UNEMAT

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá-PR- UEM, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-PR- UEM e Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR com período de Sanduíche na University of Malta, MALTA. Atualmente, professora efetiva na Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT. É membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (PROFEI). Atua como Coordenadora do Curso de Letras turma única(modalidade diferenciada) - UNEMAT Campus de Juara . Interesses de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais e Sociais; Educação Inclusiva.

3. O QUE É FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada refere-se à atualização profissional que ocorre de forma contínua e que visa o aperfeiçoamento profissional das práticas docentes. A formação continuada é uma ferramenta que auxilia na ampliação de conhecimentos, saberes e habilidades voltadas para a atuação profissional e consequentemente beneficia também, o processo de aprendizagem dos estudantes (Lima; Viana, 2022).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 62, a formação continuada é de caráter obrigatório e deve ser garantida pelas instituições em que os professores atuam:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Para Antônio Nóvoa (2002), a formação continuada e/ou formação contínua deve ocorrer de forma permanente e não se restringe somente aos professores, mas é essencial para todos os profissionais da educação. Desta forma, a formação continuada caracteriza-se por meio de um processo de capacitação contínua que ocorre no decorrer de toda trajetória profissional.

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

A partir do que é ressaltado por Nóvoa (2019), compreendemos que a formação continuada parte das inquietações, problemáticas e desafios enfrentados pelos professores.

A formação continuada não apresenta respostas prontas aos problemas identificados, mas ela é um caminho para que os professores pensem de forma coletiva e reflitam sobre sua atuação de forma crítica. Estas práticas não só beneficiará os professores, mas também consequentemente beneficiará os estudantes.

A formação continuada também é um espaço para diálogos e trocas de experiências entre os professores, que discutem e compartilham ideia por meio de ações colaborativas, pois este processo não deve ser solitário (Magalhães; Azevedo, 2015).

A formação continuada pode ocorrer de diversas formas, desde cursos de capacitação, cursos de aperfeiçoamento e cursos pós-graduação em nível *lato sensu* e *stricto sensu*. Cada instituição deve organizar a formação de acordo com a sua realidade e também deve ouvir os professores para que a formação aborde as reais necessidades e *déficits* formativos, contribuindo com novas estratégias, recursos e metodologias de ensino (Candau, 1996).

4. CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Abaixo é apresentado um modelo de cronograma de formação continuada que foi pensado e organizado para ser desenvolvido no decorrer de 11 encontros formativos com duração de duas horas cada. O cronograma é para ser executado em colaboração por diversos profissionais da educação (professores da sala regular, gestores, professores do atendimento educacional especializado (AEE), membros da secretaria de educação e/ou centro de educação inclusiva), visando o diálogo e trocas de saberes de forma aprofundada sobre a educação inclusiva

Os conteúdos destacados no cronograma foram selecionados e pensados seguindo critérios de contribuição essencial para o processo de formação dos profissionais dos participantes. Os conteúdos são divididos por meio de estudos de natureza teórica (leitura, discussão e reflexão) e prática (estratégias, metodologias e recursos pedagógicos inclusivos).

A proposta propõe a participação ativa dos professores em todo o processo, por meio da aplicação e desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas em suas aulas a partir do conhecimento e os saberes propostos na formação, assim como a socialização das práticas desenvolvidas. Abaixo segue o cronograma da formação continuada proposto:

Quadro 1 - Cronograma de Formação

ENCONTROS CARGA HORÁRIA	TEMAS	CONTEÚDOS	FORMADORES	METODOLOGIA
1º Encontro 2 horas	Compreendendo as Necessidades Educativas Especiais	Tipos de necessidades educacionais especiais na Escola por turma e professores	Professores da Sala de AEE	-Cada professor será atendido individualmente, e serão apresentados os estudos de caso de cada estudante das turmas em que eles atuam.
2º Encontro 2 horas				
3º Encontro 2 horas				

4º Encontro 2 horas	Trabalho Colaborativo	Definição de Trabalho Colaborativo Benefícios e desafios do Trabalho Colaborativo	Equipe e Gestão Escolar	-Definição, benefícios e desafios do trabalho colaborativo; -Em grupos, os professores deverão desenvolver um plano de ação para implementar o Trabalho Colaborativo em suas próprias práticas educacionais.
5º Encontro 2 horas		Planejamento colaborativo		
6º Encontro 2 horas	Tecnologias inclusivas nas aulas de Educação Física	Recursos Educacionais Digitais (RED) Tecnologias assistivas	Técnico de Informática	-Realizar oficinas práticas: onde os professores possam explorar e criar atividades usando REDs, as tecnologias assistivas, suas aplicações e demonstração de Softwares e Aplicativos.
7º Encontro 2 horas		Softwares e Aplicativos		
8º Encontro 2 horas	Fundamentos da Educação Inclusiva	Legislação e políticas públicas	Pesquisador com formação em educação física	-Leitura e discussão de artigos.
9º Encontro 2 horas	Educação Física adaptada	Fundamentos da Educação Física Adaptada	Membro da secretaria de educação e/ou centro de educação inclusiva	-Exposição dialogada com apresentação de slides e vídeos -Leituras dirigidas de Artigos e livros sobre a temática. -Situações práticas onde os professores vivenciam o papel de estudantes com diferentes necessidades.
10º Encontro 2 horas		Metodologias de Ensino e adaptação de atividades		
11º Encontro 2 horas	Avaliação e <i>Feedback</i>	Avaliação do impacto da formação continuada	Pesquisador com formação em educação física	-Coleta de <i>feedback</i> dos participantes; -Planejamento de ações futuras e continuidade da formação.

Fonte: produzido pela autora (2024).

5. DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Nesta seção são discutidos de forma simplificada cada um dos 11 encontros formativos apresentados no quadro 1, descrevendo a metodologia e abordagem adotadas, indicando a como podem ser trabalhados na formação.

Os três primeiros encontros que abordam a temática “**Compreendendo as Necessidades Educacionais Especiais**”, será realizado sob responsabilidade dos professores da Sala de AEE, tendo como objetivo introduzir os professores ao universo das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) presentes em suas turmas. Cada encontro deve ter a duração aproximada de duas horas, proporcionando um espaço significativo para discussão, reflexão e planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas.

No **primeiro encontro**, os professores serão orientados a compreender e identificar as diferentes NEE em suas salas de aula. Sem mencionar nomes, respeitando a privacidade dos estudantes, deve ser apresentado um quadro contendo o quantitativo sobre a quantidade de estudantes com necessidades especiais por professor e as respectivas deficiências. Neste encontro deverá ser realizada uma roda de conversa em relação a cada estudante e seu respectivo laudo, com a finalidade de ser um espaço para tirar dúvidas com os professores da sala de AEE.

No **segundo encontro**, o foco será na realização de uma discussão pontual sobre quais estratégias pedagógicas adaptadas podem ser desenvolvidas para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo a inclusão efetiva. Como forma de contextualizar a proposta de discussão, serão apresentadas metodologias de ensino diferenciadas, alinhadas com as diretrizes atuais de educação inclusiva (Brasil, 2020). Alguns exemplos de metodologias a serem utilizadas podem ser observadas no quadro na página seguinte.

Quadro 2 - Metodologias de Ensino Diferenciadas Utilizadas na Formação

Metodologia 1 - Aprendizagem Colaborativa	
Descrição	Exemplo Prático
Estimula a interação entre estudantes com e sem deficiência em atividades em grupo. Promover o desenvolvimento de habilidades sociais, cooperação e empatia.	Trabalho em duplas heterogêneas, onde estudantes se ajudam mutuamente em projetos ou resolução de problemas.
Referência Brasil. Ministério da Educação (MEC), BNCC (2018).	
Metodologia 2 - Design Universal para Aprendizagem (DUA)	
Descrição	Exemplo Prático
Propõe a criação de currículos econômicos a partir do planejamento, garantindo diversas formas de representação, expressão e engajamento.	Apresentar conteúdos em formatos variados (textos, áudios, vídeos) e permitir que os estudantes escolham como demonstrar o que aprenderam.
Referência Brasil. Lei nº 13.146/2015.	
Metodologia 3 - Ensino por Investigação	
Descrição	Exemplo Prático
Estimula a curiosidade e a autonomia do estudante, partindo de questões ou problemas reais para construir o conhecimento.	Projetos baseados em pesquisa sobre temas de interesse da turma, envolvendo adaptações para estudantes com necessidades específicas (como materiais acessíveis).
Referência Brasil. Ministério da Educação (MEC), BNCC (2018).	
Metodologia 4 - Gamificação	
Descrição	Exemplo Prático
Uso de elementos de jogos (recompensas, desafios, níveis) no ensino para envolver os estudantes e adaptar-se a diferentes ritmos de aprendizagem.	Utilizar plataformas digitais ou criar jogos manuais com regras flexíveis para englobar todos os estudantes.
Referência Brasil. MEC, Tecnologias Educacionais e Educação Inclusiva (2020).	

Metodologia 5 - Sala de Aula Invertida

Descrição

O estudante tem acesso ao conteúdo em casa (vídeos, leituras) e usa o tempo em sala para atividades práticas e colaborativas.

Exemplo Prático

Planejamento de materiais em formatos acessíveis e discussão em grupo na sala.

Referência

Brasil. MEC, Política Nacional de Educação Especial (2008).

Metodologia 6 - Práticas Baseadas em Projetos

Descrição

Trabalhos interdisciplinares voltados para resolução de problemas ou desenvolvimento de produtos.

Exemplo Prático

Um projeto de sustentabilidade que envolve criação de protótipos acessíveis para diferentes públicos.

Referência

Brasil. Ministério da Educação (MEC), BNCC (2018).

Metodologia 7 - Aprendizagem Multissensorial

Descrição

Combina estímulos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos para facilitar a compreensão e retenção de conceitos.

Exemplo Prático

Uso de materiais táteis (como mapas em relevo) e atividades práticas que incluem movimento.

Referência

Brasil. Lei nº 13.146/2015.

Fonte: produzido pela autora com base nas orientações de documentos curriculares educacionais (2024).

Os professores deverão ser incentivados a utilizar os recursos multimodais, as tecnologias assistivas, adaptando assim o currículo de forma flexível, e também permitindo que todos os estudantes participem ativamente das atividades escolares. Isso fará com que sejam utilizados diversos aplicativos, *softwares* e ferramentas tecnológicas que podem ser utilizados nas diferentes deficiências. Por exemplo, para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), é recomendado o uso de aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), que facilitam a interação e a expressão de sentimentos e necessidades, tais como o *Expressia*.

Para estudantes com deficiências auditivas, é indicada a utilização de *softwares* com recursos visuais e legendas. Sendo desta forma alinhado com estudos recentes que destacam a eficácia das tecnologias digitais na educação inclusiva (Silva; Cardoso, 2021). Exemplos desses recursos visuais e de legenda são o *Hand Talk* e o *VLibras*. Abaixo no quadro 3, são apresentados exemplos de dispositivos e *softwares* que podem ser utilizados pelos professores:

Quadro 3 - Aplicativos e Softwares

Aplicativo	Descrição	Link de acesso
<i>GCompris</i>	Uma suíte de aplicações educacionais que inclui diversas atividades lúdicas voltadas para crianças de 2 a 10 anos. As atividades são educativas e ajudam no desenvolvimento de habilidades básicas, como matemática e leitura.	https://www.gcompris.net/index-pt_BR.html
Coelho Sabido	Um software que oferece atividades simples para crianças em fase inicial de aprendizado, facilitando o controle do <i>mouse</i> e a interação com o computador, ideal para estudantes que estão começando a usar tecnologia.	https://www.reader-rabbit.com/
<i>Hand Talk</i>	Uma plataforma que traduz conteúdo digital para Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que estudantes surdos acessem informações de forma mais inclusiva.	https://www.handtalk.me/br/
VLibras	Um tradutor digital que converte texto em Libras, desenvolvido para melhorar a acessibilidade de conteúdos digitais para pessoas com deficiência auditiva.	https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acesibilidade-e-usuario/vlibras
<i>Expressia</i>	Um aplicativo que auxilia na comunicação de pessoas não verbais e com dificuldades cognitivas, permitindo a criação de cartões personalizados com figuras e textos, ajudando na expressão de ideias.	https://expressia.life/
<i>Dosvox</i>	Sistema desenvolvido para auxiliar pessoas com deficiência visual, utilizando síntese de voz para facilitar o acesso ao conteúdo educacional e incluir jogos que estimulam outros sentidos.	https://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm
<i>Minecraft</i> Educacional	Jogo que promove aprendizado através da construção e exploração em um ambiente virtual.	https://education.minecraft.net/en-us

Fonte: produzido pela autora (2024).

No **terceiro encontro**, os professores deverão realizar um estudo de caso, correlacionando teoria e prática para elaborar planos de ação personalizados pensando nos estudantes com deficiência de sua turma. Para isso, é relevante que sejam discutidas situações concretas dos estudantes, permitindo assim uma análise aprofundada das estratégias mais adequadas para cada caso. Essa abordagem colaborativa possibilita que os professores compartilhem experiências, desafios e soluções, fortalecendo a construção de um ambiente escolar inclusivo (Gomes, 2022).

Durante os três primeiros encontros, deve-se enfatizar a importância da colaboração entre os professores regulares, os professores do AEE e outros profissionais especializados. A partir disso é importante que sejam estabelecidos planos para reuniões periódicas e acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes com deficiência. Além disso, discutir como envolver as famílias no processo educativo, para promover uma parceria efetiva entre escola e comunidade, conforme orientam os estudos de Santos e Toniosso (2014).

Este ciclo de três encontros será fundamental para que os professores adquiram uma compreensão aprofundada das necessidades de seus estudantes, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas.

A formação continuada dos docentes é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem e valorizem a diversidade, conforme destacam estudos recentes na área de educação especial (Lima; Viana, 2022).

A implementação das estratégias discutidas terá o potencial de promover uma inclusão efetiva, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Através do uso de tecnologias assistivas, adaptação curricular e colaboração interdisciplinar, a escola pode atender às necessidades individuais dos estudantes, conforme preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2020).

Nos encontros 4 e 5 será tratado sobre o **“Ensino Colaborativo”**. No **quarto encontro** mediado pelos membros da gestão escolar terá como objetivo principal discutir o conceito, os benefícios e os desafios do trabalho colaborativo.

Com duração aproximada de duas horas, o encontro será um espaço para reflexão e elaboração de estratégias que envolvem a atuação conjunta de múltiplos educadores no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O ideal é que o encontro inicie com a apresentação da definição de trabalho colaborativo, enfatizando-se que essa prática consiste na cooperação entre professores para planejar, implementar e avaliar atividades educativas de forma conjunta. Essa abordagem permite a integração de diferentes conhecimentos e experiências, enriquecendo o ambiente educacional (Silva et al., 2024). Em seguida, explorar os benefícios do trabalho colaborativo. Destacando que essa prática pode resultar na melhoria da qualidade do ensino, na promoção da inclusão escolar e na diversificação das estratégias pedagógicas.

Cabe aqui destacar que a perspectiva proposta neste encontro formativo se baseia nos fundamentos metodológicos do “ensino colaborativo” como apontam os estudos de Silva et al. (2024). Isso se ocorre pelo fato, do ensino colaborativo em si ser uma proposta de integração e trabalho conjunto entre docentes da sala comum de ensino e docentes da sala de atendimento educacional especializado (AEE). O que para este momento não se trata especificamente de ações juntamente com os professores da sala de AEE e ensino regular, mas o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo entre todos os docentes da instituição, visando a efetivação de um ensino inclusivo.

Esta proposta precisa ser trabalhada, pelo fato da colaboração entre educadores contribuir para o desenvolvimento de práticas mais inovadoras e eficazes, atendendo às necessidades diversas dos estudantes, conforme apontam Assis, Mendes e Almeida (2011). Para que os professores possam desenvolver práticas de ensino inclusiva pensadas como forma de trabalho colaborativo.

Neste encontro também é um momento para discutir a forma e os desafios de implementação do trabalho colaborativo na instituição. O que exigirá a superação de muitos desafios, desde a necessidade de pensar em um planejamento conjunto, o alinhamento de metodologias e a divisão de responsabilidades.

No **quinto encontro**, os professores deverão ser divididos em grupos com o objetivo de elaborar planos de implementação do trabalho colaborativo em suas práticas pedagógicas. Essa atividade permite que os educadores compartilhem experiências, identifiquem oportunidades de colaboração e criem estratégias concretas para incorporar o trabalho colaborativo em suas rotinas (Santos; Costa, 2020).

Este encontro promoverá reflexões significativas sobre a importância do trabalho em equipe na educação. Os professores serão incentivados a adotarem práticas colaborativas como meio de aprimorar a inclusão em sala de aula. A literatura recente reforça que o trabalho colaborativo é uma ferramenta eficaz para atender à diversidade presente nas escolas e promover uma educação mais inclusiva (Martins; Gomes, 2017).

Através da cooperação entre os educadores, é possível desenvolver abordagens pedagógicas mais integradas e sensíveis às necessidades individuais dos estudantes. Essa prática também contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, ao possibilitar a troca de conhecimentos e experiências (Rodrigues; Menezes, 2022).

O trabalho colaborativo é, desta forma, uma estratégia valiosa para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A implementação efetiva dessa abordagem requer planejamento, comunicação e comprometimento por parte dos educadores, mas os benefícios para o processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão escolar são significativos (Carvalho et al., 2024).

Os encontros seis e sete terão como temática a **“Tecnologias inclusivas nas aulas de Educação Física”**. Sendo conduzidos por um técnico de informática e/ou profissional com formação em tecnologias educacionais. Os encontros terão como principal objetivo capacitar os professores para o uso de Tecnologias Assistivas (TA) e Recursos Educacionais Digitais (RED) nas aulas de Educação Física, visando a criação de ambientes mais inclusivos e a promoção da participação de todos os estudantes.

Com duração aproximada de duas horas cada, esses encontros combinarão exposições teóricas e oficinas práticas, proporcionando aos docentes uma experiência abrangente e aprofundada sobre o tema.

No **sexto encontro**, será abordado inicialmente o conceito de Recursos Educacionais Digitais (RED), enfatizando a importância da incorporação de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Deverão ser apresentados exemplos de plataformas e aplicativos que podem ser utilizados nas aulas de Educação Física, como jogos interativos, aplicativos de monitoramento de atividades físicas e ferramentas de realidade aumentada. Segundo Silva (2023), a utilização de RED potencializa o engajamento dos estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas, o que é essencial para atender às demandas da geração atual.

Serão exploradas as funcionalidades de aplicativos que auxiliam na avaliação do desempenho físico, permitindo que os estudantes acompanhem seu progresso e estabeleçam metas pessoais. Assim como o uso de plataformas *online* para a realização de atividades colaborativas, favorecendo a interação entre os estudantes e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Conforme destaca Souza et al. (2024), os RED contribuem para a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos estudantes e promovendo a inclusão.

Neste encontro também será discutido a utilização das Tecnologias Assistivas, por meio da apresentação de dispositivos e *softwares* que superam barreiras físicas e cognitivas, permitindo a participação de estudantes com deficiência nas atividades físicas. Alguns exemplos de recursos podem ser vistos no mosaico de imagens abaixo:

Imagem 1 – Mosaico de Tecnologias Assistivas e Recursos Educacionais Digitais



Fonte: Produzido pela autora com base em registros disponíveis em banco de imagens da internet (2024).

Outros recursos a serem apresentados no encontro são os equipamentos adaptados, como próteses esportivas, cadeiras de rodas específicas para modalidades esportivas e dispositivos de auxílio à mobilidade. Alguns deles podem ser observados na imagem abaixo:

Imagem 2 – Tecnologias Assistivas e Recursos Educacionais Digitais para as aulas de Educação Física



Fonte: Rita Berch (2013).

De acordo com Oliveira (2022), as Tecnologias Assistivas são fundamentais para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na escola, promovendo a equidade e a inclusão social. É importante que seja apresentado aos professores qual a relevância e a contribuição de conhecerem e utilizarem essas tecnologias para adaptar as atividades físicas às necessidades dos estudantes, garantindo que todos possam participar ativamente das aulas.

É relevante que seja dedicado um momento para que os professores discutam casos práticos de adaptação de jogos e atividades, considerando as limitações e potencialidades de cada estudante. Desta forma, apresentando como cada um faz as adaptações curriculares em suas aulas. Conforme aponta Almeida e Souza (2022), a adaptação curricular é um componente essencial da educação inclusiva, exigindo do professor criatividade e conhecimento das tecnologias disponíveis.

No **sétimo encontro** deverão ser aprofundados os conhecimentos sobre *softwares* e Aplicativos específicos para a Educação Física inclusiva.

Deverá ser organizada uma apresentação com alguns programas que auxiliam na elaboração de planos de aula personalizados, considerando as diferentes necessidades dos estudantes. Um dos exemplos pode ser visto na imagem 03:

Imagem 3 – Kinect Xbox 360



Fonte: TecMundo (2024).

Destaca-se o uso de aplicativos de realidade virtual e aumentada, que podem ser utilizados para simular ambientes e situações de aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e contextualizadas. Segundo Andrade et al. (2023), a realidade virtual na educação física permite que os estudantes experimentem situações que seriam inacessíveis no contexto tradicional, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Alguns outros tipos de programas que podem ser abordados são *softwares* que auxiliam no monitoramento e na avaliação das atividades físicas, recursos estes que permitem um acompanhamento mais preciso do desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

É imprescindível que seja demonstrado esses programas podem ser utilizados para registrar dados, elaborar relatórios e fornecer *feedbacks* individualizados. Conforme ressalta Zylberberg (2010), o uso de tecnologias de avaliação contribui para a tomada de decisões pedagógicas mais informadas, favorecendo o planejamento de intervenções eficazes.

Como experiência prática colaborativa, em grupo os professores deverão organizar planos de aula voltados para criar atividades utilizando os RED e as Tecnologias Assistivas apresentadas, seguindo o modelo apresentado a seguir.

Quadro 4 - Modelo de Plano de Aula

Professores: inserir o nome dos professores que produziram o plano de aula.
Temática: tema do plano de aula.
Público: indicar a turma e/ou turmas que se destinará a aula.
Hábilidades: indicar os códigos das habilidades da BNCC (2018) que se referem as experiências/atividades a serem desenvolvidas na aula.
Objetivos: elencar os principais objetivos propostos para aula.
Materiais: recursos utilizados na aula.
Prática Pedagógica: indicar as etapas metodológicas do desenvolvimento da aula, destacando a forma de utilização de cada um dos recursos (programa, <i>software</i> , aplicativo, etc) pelos estudantes.
Avaliação: indicar a abordagem avaliativa adotada, quais os aspectos a serem avaliados na aula.

Fonte: produzido pela autora (2024)

Essa dinâmica de produção de plano de aula colaborativo possibilita a troca de experiências e o desenvolvimento de propostas concretas para a inclusão nas aulas de Educação Física. Segundo Nascimento (2024), a colaboração entre professores é fundamental para a implementação de práticas inclusivas, pois possibilita a construção coletiva de soluções e a superação de desafios.

Ao final da organização dos planos de aula, os grupos deverão apresentar suas propostas de forma oral, promovendo assim uma rica discussão sobre as possibilidades e limitações encontradas durante o processo de pensar nas adaptações curriculares. A troca de experiências entre os professores torna-se uma ferramenta de interação e motivação. Conforme enfatiza Pereira et al. (2024), a motivação e o engajamento dos professores são elementos-chave para o sucesso das iniciativas de inclusão tecnológica.

A proposta de discussão sobre as tecnologias digitais na educação aliadas ao ensino dos estudantes com deficiência proporcionam momentos de reflexão sobre o papel da tecnologia na promoção da inclusão e da qualidade da educação. É válido ressaltar que as Tecnologias Assistivas e os RED não devem ser vistas apenas como ferramentas de apoio, mas como elementos integradores que podem transformar as práticas educativas.

O **oitavo encontro** abordará o tema **“Fundamentos da Educação Inclusiva”**, que será conduzido por um pesquisador com formação em educação física. Este encontro terá como objetivo principal a discussão dos fundamentos da educação inclusiva, com ênfase nas legislações e políticas públicas que regulamentam essa prática no Brasil. Com duração aproximada de duas horas, o encontro proporcionará aos professores uma compreensão aprofundada das bases legais e políticas da educação inclusiva, capacitando-os a atuar de forma mais efetiva na promoção da inclusão em suas escolas.

Primeiramente deverá ser abordada a Legislação Educacional brasileira, destacando a importância da Constituição Federal de 1988, que assegura em seu artigo 205 que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (Brasil, 1988).

Além disso, o artigo 208, inciso III, garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988), estabelecendo assim o direito à educação inclusiva como princípio constitucional.

Em seguida, explorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 58 define a educação especial como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996). A LDB reforça a necessidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses estudantes, estabelecendo diretrizes para a organização do atendimento educacional especializado.

A análise das Políticas Públicas de Inclusão contemplou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída em 2020 pelo Ministério da Educação. Essa política tem como objetivo promover o atendimento às necessidades educacionais especiais, assegurando a inclusão escolar e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (agora tratado como TEA) e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação (Brasil, 2020). Destacando que essa política atualiza e fortalece as diretrizes anteriores, alinhando-se aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil (Brasil, 2009).

É válido ressaltar também a importância do AEE, sendo regulamentado pelo Decreto nº 10.502/2020, que estabelece diretrizes para a oferta desse serviço complementar ou suplementar à escolarização (Brasil, 2020). O AEE é fundamental para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras que impedem a participação plena dos estudantes no processo educacional (Brasil, 2020).

No encontro também deve ser discutido com os professores, os desafios e estratégias para implementação da educação inclusiva. Podemos destacar como desafios, a necessidade de formação continuada dos professores, a adequação dos espaços físicos escolares, a disponibilização de recursos didáticos acessíveis e a superação de barreiras atitudinais. Podemos destacar que para que os desafios sejam superados e que ocorra a efetivação da educação inclusiva é necessário o compromisso de toda a comunidade escolar e o apoio das políticas públicas (Brasil, 2020).

Para enfrentar esses desafios, é necessário que sejam propostas estratégias como a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, o uso de tecnologias assistivas, a colaboração entre profissionais da educação e a participação ativa das famílias no processo educativo.

Por meio deste encontro, os professores terão a oportunidade de compartilhar experiências e discutir casos práticos, identificando dificuldades e propondo soluções para a efetivação da inclusão em suas escolas. Ressaltando assim a importância do trabalho colaborativo entre professores regulares e especialistas em educação especial, bem como o papel da gestão escolar no apoio e na implementação de políticas inclusivas.

Ao final do encontro, será realizada uma roda de conversa voltada a reflexão sobre o papel dos professores como agentes transformadores na construção de uma escola inclusiva. A compreensão dos fundamentos legais e políticos da educação inclusiva permite que os docentes reconheçam a importância de sua atuação na garantia dos direitos educacionais de todos os estudantes.

Em síntese, o encontro proporcionará uma base teórica sólida sobre a educação inclusiva, que reforçará a importância das legislações e políticas públicas como instrumentos para a promoção de uma educação para todos. A partir dessa compreensão, os professores estarão mais preparados para enfrentar os desafios da inclusão e implementar práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes, tornando-se agentes mais efetivos na promoção da inclusão em suas escolas.

Nos encontros nove e dez será discutida a temática sobre a “**Educação Física adaptada**”. Tendo como foco principal aprofundar o conhecimento dos professores sobre estratégias e metodologias para adaptar as aulas de Educação Física, promovendo a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Estes encontros serão conduzidos por um profissional da secretaria de educação e/ou do centro de educação inclusiva. Os encontros terão duração de aproximada de duas horas cada, combinarão com exposições teóricas e atividades práticas, proporcionando aos docentes uma compreensão abrangente e aplicada da Educação Física Adaptada.

No **nono encontro**, serão discutidos os Fundamentos da Educação Física Adaptada, enfatizando a importância das atividades físicas adaptadas para o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiências. Destacando que a Educação Física Adaptada é uma área que visa modificar ou ajustar as atividades físicas para atender às necessidades individuais dos estudantes, promovendo sua participação ativa e plena (Pasetto, 2018). Essa abordagem contribui não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o bem-estar emocional, social e cognitivo dos estudantes.

Neste encontro, serão apresentados novamente os diferentes tipos de deficiências – físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas, porém, discutindo neste momento as implicações de cada uma delas no contexto das atividades físicas. É importante enfatizar que o conhecimento sobre as características específicas de cada deficiência torna-se fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes (Machado et al., 2022). Destacando também a relevância da Educação Física Adaptada na promoção da inclusão social e na redução de preconceitos, uma vez que permite a interação e a convivência entre estudantes com e sem deficiências.

Como forma de pensar em propostas práticas de aplicação dos conteúdos discutidos, é necessário que sejam apresentadas metodologias e estratégias de ensino para incluir efetivamente todos os estudantes nas atividades físicas.

Uma das estratégias é a metodologia de ensino cooperativo, em que os estudantes trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns, favorecendo a colaboração e a empatia. Assim como, estratégias de diferenciação pedagógica (estação com níveis de habilidade, jogos adaptados, atividades com diferentes níveis sensoriais, desafios individuais e em grupo), que envolvem a elaboração de atividades com níveis variados de complexidade, permitindo que cada estudante participe de acordo com suas habilidades e potencialidades (Silveira et al., 2023). Nesse sentido, destaca-se a importância de realizar avaliações contínuas e formativas, para monitorar o progresso dos estudantes e ajustar as estratégias conforme necessário.

Um ponto-chave para a discussão sobre a implementação das adaptações nas práticas esportivas a serem abordadas, esta na necessidade de realizar adaptações nos equipamentos, nas regras dos jogos e nas formas de organização das atividades, para garantir assim a acessibilidade e a segurança de todos os participantes (Oliveira; Munster, 2023).

No **décimo encontro**, os professores participarão de Vivências Práticas, em que serão realizadas simulações que permitirão aos docentes experienciar situações enfrentadas pelos estudantes com deficiência. Por exemplo, atividades em que os professores deverão realizar movimentos com limitações físicas simuladas, ou utilizar vendas nos olhos para experimentar a ausência da visão. Essas vivências fomentarão a empatia e a compreensão das barreiras enfrentadas pelos estudantes, sensibilizando os professores para a necessidade de adaptações nas aulas (Martins et. al., 2017).

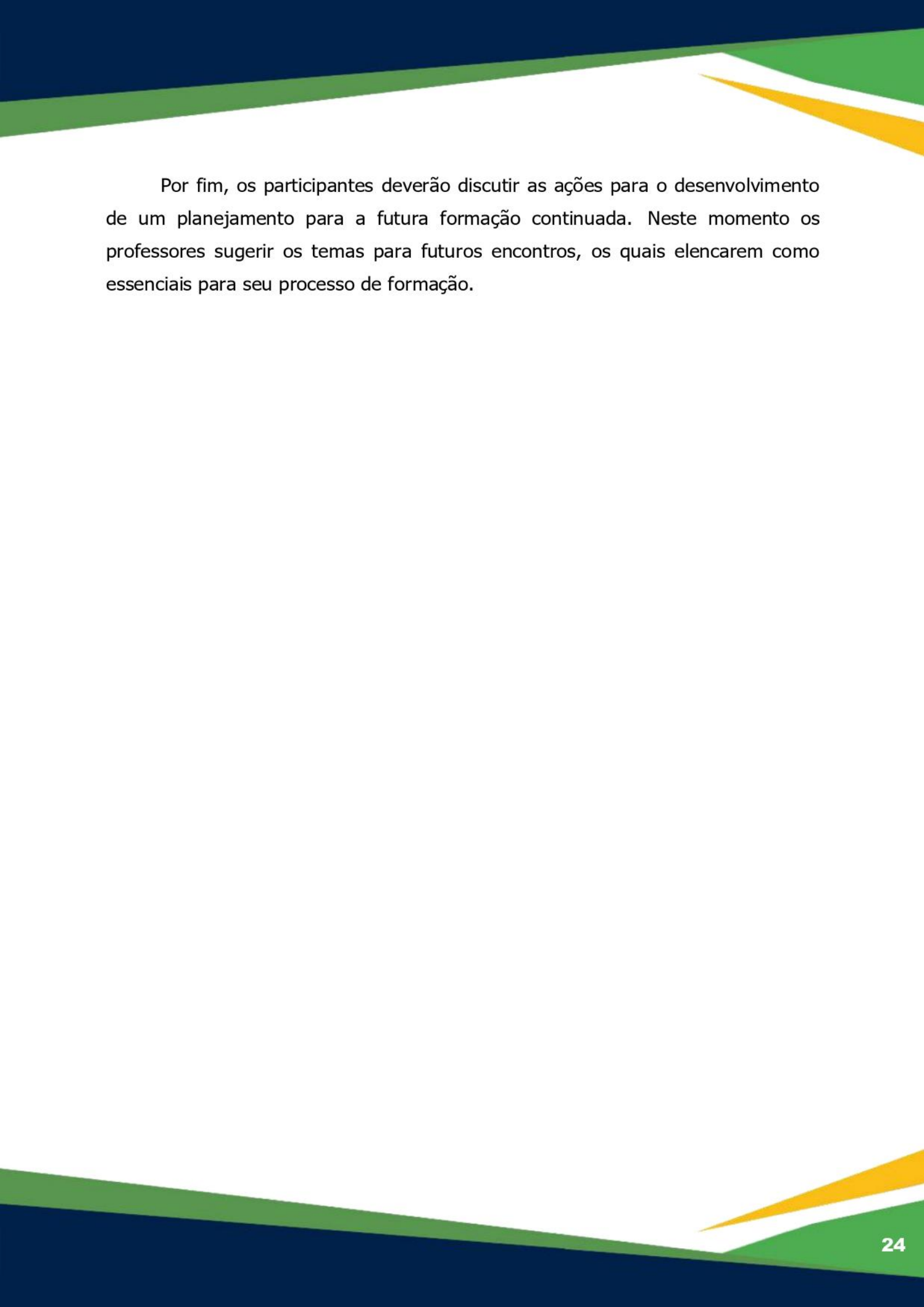
Uma ferramenta que contribuirá com este encontro será a realização de workshops, em que os professores em grupos, planejarão e executarão atividades físicas adaptadas (basquete de mesa, futebol sentado, vôlei com balão), aplicando os conhecimentos adquiridos. Cada grupo apresentará sua proposta aos demais, possibilitando a troca de experiências e a discussão sobre as melhores práticas. Essa abordagem prática permitirá que os professores desenvolvam habilidades para identificar as necessidades específicas dos estudantes e elaborar estratégias pedagógicas adequadas (Santos et al., 2022).

Neste encontro também deverá ser enfatizada a importância da colaboração entre os professores de Educação Física e outros profissionais da escola, como os professores do AEE e os terapeutas ocupacionais. Essa parceria é fundamental para a elaboração de planos educacionais individualizados (PEI) e para a promoção de um ambiente escolar inclusivo (Costa et al., 2023).

Os encontros nove e dez sobre a Educação Física Adaptada serão fundamentais para capacitar os professores a promoverem a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física. A combinação de fundamentação teórica e vivências práticas proporcionará aos docentes uma compreensão aprofundada das estratégias e metodologias de ensino adaptadas, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva e acolhedora para todos os estudantes.

O encontro final, **décimo primeiro encontro** de formação continuada, será destinado para o momento de **“Avaliação e Feedback”**. O encontro deverá ser conduzido por um pesquisador com formação em educação física, e terá como principal objetivo avaliar o programa de capacitação oferecido aos professores. Com duração aproximada de duas horas, este encontro proporcionará um espaço para que os participantes possam refletir sobre a eficácia e o impacto das atividades realizadas, bem como oferecer *feedback* e sugestões para futuras formações.

É indicado que seja aplicado um questionário questionários estruturados, no qual os professores poderão expressar suas percepções sobre os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas e a aplicabilidade prática do conhecimento adquirido. Paralelamente, serão promovidas discussões em grupo que permitirão uma análise qualitativa das experiências vivenciadas durante a formação. Os participantes deverão destacar a relevância dos temas tratados, a clareza das exposições e a oportunidade de participação ativa nos encontros. Conforme aponta Lima e Moura (2018), a formação continuada tem um papel crucial na transformação das práticas docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.



Por fim, os participantes deverão discutir as ações para o desenvolvimento de um planejamento para a futura formação continuada. Neste momento os professores sugerir os temas para futuros encontros, os quais elencarem como essenciais para seu processo de formação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é uma importante ferramenta de aperfeiçoamento da prática docente. Tratando especificamente da formação continuada voltada a implementação e discussão de práticas inclusivas, agrega-se o sentido da mesma enquanto potencializadora para a promoção da inclusão no ambiente escolar.

Ao assumir o compromisso de pensar uma formação continuada que efetivamente leve em consideração os desafios enfrentados pelos educadores frente a inclusão, a escola torna-se um espaço acolhedor, que reflete e respeita as limitações, estimulando e motivando os professores a mudarem suas ações cotidianas.

Por meio dos encontros realizados nas formações os docentes terão contato com conhecimentos teóricos e práticos, que contribuirão para a melhoria das práticas pedagógicas e para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes. Desta forma, investir em programas de formação continuada é fundamental para assegurar uma educação de qualidade e inclusiva.

Espera-se que por meio deste material os professores de educação física possam refletir sobre novas abordagens para a formação continuada, tendo como foco os saberes necessário que irão lhes ajudar a pensar nas melhores estratégias e recursos para as adaptações curriculares, seja para as atividades físicas ou esportivas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Helena Santos; SOUSA, Joana Dark Andrade de. A adaptação curricular como oportunidade de melhoria das atividades de ensino. In: **Anais do Encontro Nacional Sobre Inclusão Escolar Da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT)**. 2022. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/enierpt/article/view/3142>. Acesso em: 17 ago. 2024.

ANDRADE, Willian Ferreira de; PEREIRA, Ricardo; ULBRICHT, Vânia Ribas; SANTOS, Neri dos. Realidade virtual e metaverso no ensino de educação física: evidências e desafios para uma aprendizagem engajadora e inclusiva. **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação ? ciki**, [s. l.], 21 nov. 2023. Disponível em: <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/1449>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ASSIS, Caroline Penteado; MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Revista Educere et Educare**, [S. l.], v. 6, n. 11, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3981>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ag. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura, [S. l.], p. 1-19, 7 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Anexo, BNCC, 20 de dezembro de 2018. **Base Nacional Comum Curricular**, [S. l.], 20 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CARVALHO, Ingrid Rosa Carvalho; FREITAS, Rayanne Rodrigues de; BONFAT, Daniela Lima; CHICON, José Francisco; DE SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. Ensino colaborativo como princípio facilitador para inclusão do aluno com deficiência na educação física escolar. **Revista Movimento**, [S. l.], v. 30, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/128996>. Acesso em: 17 set. 2024.

COSTA, Daniel Da Silva; schmidtCarlo Schmidt; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28 e280098, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

GOMES, Valéria Carla Vieira. **Organização do trabalho colaborativo para Inclusão**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação Especial. Natal, RN, 2022. Acesso em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52183>. Disponível em: 20 out. 2024.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria Da Glória Carvalho. **A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica**. Revista Linguagens, Educação E Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 23, Edição Especial (2018) – Teresina: Ed. UFPI, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1149>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Vida docente: a formação continuada de professores na Educação Básica. **Revista Eletrônica Esquiseduca**, 13(32), 1081–1104. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1185>. Acesso em: 10 set. 2024.

MACHADO, Rosângela Machado; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; MELLO, Anahí Guedes de Mello. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: educação inclusiva e produção de sentidos. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima Costa (Orgs.). **Estudos da deficiência na educação: antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado** / Organizadoras: Solange Cristina da Silva, Rose Clér Estivalet Beche e Laureane Marília de Lima Costa. – Florianópolis: UDESC, 2022.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Revista Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdns45c6bxtK8XSF6tbq/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARTINS, João; GOMES, Lúcia, Lúcia Gomes; COSTA, Francisco Carreiro. **Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade** / Ricardo Catunda e Adilson Marques, organizadores. - Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017.

NASCIMENTO, Josileni de Moraes. **Trabalho colaborativo docente entre atendimento educacional especializado e ensino regular na rede municipal de ensino de Rondonópolis**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2024. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/dissertacoes/turma-2022/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa: Lisboa, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OLIVEIRA, Marciel Costa de. O uso de tecnologias assistivas para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v.4, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/43>. Acesso em: 06 ago. 2024.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; MUNSTER, Mey de Abreu van. Consultoria colaborativa em Educação Física: sugestões e estratégias para a implementação. In: MUNSTER, Mey de Abreu van (org.). **Educação Física e Esportes Adaptados**: programas de Ensino e subsídios para a inclusão. Tamboré: Manole, 2023.

PASETTO, Carolina Ventura Fernandes. **Educação física adaptada**. São Paulo: Editora Sol, 2018.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky; BRAZ, Aline Basso; GONÇALVEZ, Adriana Garcia. **Educação física e tecnologia assistiva para inclusão escolar de estudantes da educação especial**: uma revisão sistemática. ISSN: 1982-8918 Movimento, v. 30, e30004, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/sDSDv8CRpmgjyDxCgt6H8Cm/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 17 set. 2024.

RODRIGUES, Carolina Braz Carlan Rodrigues; MENEZES, Karla Mendonça Menezes; CANDIDO, Vanessa Candito. Formação Continuada: Percepções Docentes sobre as Contribuições de Processos Formativos Contínuos. **Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí**, Ano 37, nº 118. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12396>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Rocha Luana, TONIOSSO, Pedro José. **A importância da relação escola-família**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro – SP, p. 122-134, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O que é ensino colaborativo?. **Revesvista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/36DnQgy4bGSQQYdymBGSK9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, Fabricio Viana dos; SANTOS, Werlem Gomes dos; MATTOS, Adenilson Mariotti. Reflexões pedagógicas da inclusão na educação física escolar. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1118>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Evaldo Gabriel Nascimento da Silva; CARDOSO, Camila de Nazaré Araújo. A importância do uso da tecnologia assistiva na educação de surdos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3., e28410313153. Vargem Grande Paulista – SP, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13153>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Tatiana Camila de Lima Alves da. **O uso dos recursos educacionais digitais (REDs) na melhoria do processo de ensino e aprendizagem na educação física escolar**: uma revisão sistemática. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física. Natal, RN, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/53689/1/RecursosEducacionaisDigitais_Silva_2023.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

SILVA, Cristiane Gonçalves da; ANTHONISEN, Gisele Rodegheiro de Moraes; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. **Ensino colaborativo e as práticas de sucesso na inclusão**: uma revisão sistemática da literatura. Caderno Pedagógico, 21(5). 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-179>. Acesso em: 12 set. 2024.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; OLIVEIRA, Fabyana Soares de; PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro; SILVA, João Paulo Vicente da; DIAS, Maria Aparecida. Educação física escolar e estratégias pedagógicas inclusivas: uma revisão integrativa. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação**: contextos e vivências. Campina Grande: Licuri, 2023.

SOUZA, Danilo do Carmo de; FERREIRA, Dayany Barros Ferreira; CASTRO FILHO, José Aires de; CASTRO, Juscileide Braga de Castro. Recursos educacionais digitais no contexto da educação de jovens e adultos: reflexões e implicações na prática docente. In: **Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática: a Educação Matemática num mundo pós-pandêmico**. Anais. Campina Grande (PB) UEPB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/6sipemat/800507-recursos-educacionais-digitais-no-contexto-da-educacao-de-jovens-e-adultos--reflexoes-e-implicacoes-na-pratica-do/>. Acesso em: 03 out. 2024.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. Tecnologias digitais e avaliação: algumas conexões. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, n. 34, p. 61–71, 2010, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17139>. Acesso em: 15 abr. 2024.

APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, como vai? Você PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA está sendo convidado para participar de minha pesquisa, de forma voluntária. Vamos conversar sobre isso? Serei rápida. Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: “Formação Continuada para Professores de Educação Física: práticas pedagógicas inclusivas e efetivas, visando à participação e desenvolvimento de todos(as) os(as) alunos(as)”

Responsável pela pesquisa: EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO

Endereço e telefone para contato: Endereço e telefone para contato: Rua Sebastião Salles Mendes 1889 Vitória Régia, CEP 78555-126, Sinop – MT, Telefone (66) 99628-3639

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como são aplicadas as formações continuadas para os profissionais da educação e promover capacitação sobre a inclusão aos professores de Educação Física, contando com a participação dos gestores escolares. Nesse sentido este estudo aponta a relevância de se pesquisar o a formação de professores de educação física, uma vez que se faz necessário explorar as práticas inclusivas como meio de efetivação da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental I.

A pesquisa é de caráter qualitativo, pautada na perspectiva do fazer investigativo da pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados utilizaram-se exclusivamente de forma presencial, através de produção de questionário de pesquisa semiestruturado com



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



professores de educação física e gestores e aplicação de produto educacional em forma de formação continuada.

Assim, o segmento social dos grupos envolvidos, e seus representantes se compõe exclusivamente de professores de educação física e gestores de uma escola municipal no estado do Mato Grosso. Os direitos e responsabilidades são livres em participar da pesquisa, assim como, em acompanhar o resultado do estudo.

Salientamos que as identificações e resultados ao corpus de análise serão tratados em sigilo absoluto, sendo utilizados somente na elaboração da dissertação e pela integridade dos participantes. A participação nesta pesquisa não resultará em nenhum tipo de remuneração financeira e não acarretará custos aos participantes, pois, a participação será voluntária.

A pesquisa pode oferecer desconfortos emocionais e psicológicos por se tratar sobre a ação pedagógica de professores de educação física e gestores, e que por mais que a pesquisadora estará em contato mensal com os participantes por meio da aplicação do produto educacional na escola campo de pesquisa, a interação pode causar estranheza, medo, vergonha, e até mesmo a rejeição, sendo de livre escolha a participação ou desistência da pesquisa.

Riscos e Medidas Mitigadoras:

- Falta de adesão ou resistência dos(as) professores(as) de educação física ao projeto, por falta de motivação, interesse ou conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas e efetivas. Para isso os participantes serão informados de todas as etapas de realização, sendo livre a participação e desistência a qualquer momento, sempre que tiverem dúvidas a pesquisadora estará disponível para saná-las.

- Falta de apoio ou infraestrutura da escola ou da secretaria de educação para a realização das atividades propostas pelo projeto, como disponibilidade de materiais, espaços, horários e recursos humanos. A pesquisadora contatará as instituições envolvidas previamente para estabelecer diálogo com as partes participantes e averiguará os campos utilizados para a pesquisa, assim avaliando a estrutura e materiais



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



disponíveis e caso for necessário ocorrerão ajustes previamente informados aos participantes para melhor andamento da pesquisa.

- Falta de comunicação ou articulação entre os diferentes atores envolvidos no projeto, como coordenadores, formadores, professores, alunos, famílias e comunidade escolar, gerando desalinhamento de expectativas, objetivos e responsabilidades. A pesquisadora acompanhará todas as etapas de realização da pesquisa e com isso manterá contato direto com as partes envolvidas, esclarecendo dúvidas e agendando reuniões se necessário.

- Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários por parte dos participantes da pesquisa. A pesquisadora aplicará o questionário de pesquisa conforme o tempo livre dos participantes, dispondo de todo tempo necessário para a realização desta etapa, para que não haja cansaço, desânimo e/ou aborrecimento no momento da coleta de dados.

- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio no processo de coleta de dados. Sendo assim, a pesquisadora atuará no sentido fazer com os participantes se sintam à vontade para responderem apenas o que acharem pertinente, ou seja, são livres para responder ou não qualquer uma das questões durante a entrevista.

- Quebra de anonimato e sigilo dos participantes. Serão garantidos ainda o anonimato onde serão utilizados nomes fictícios para nomear cada participantes preservando sua identidade e ainda a liberdade para desistir de sua participação na pesquisa no momento que desejar.

Garante-se que os danos previsíveis serão evitados e se apresenta na forma cuidadosa na elaboração do instrumento de pesquisa em que os participantes poderão demonstrar o conhecimento agregado aos saberes culturais e sociais. A pesquisadora compromete-se em minimizar todo e qualquer risco que possa surgir durante a pesquisa. Desde o início será esclarecido aos participantes os benefícios de participar e contribuir com a pesquisa.

Benefícios:



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



- Proporcionar uma formação continuada aos professores(as) de educação física para que possam oferecer um ensino mais sensível às particularidades de cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizado significativa e positiva;
- Capacitar os(as) professores(as) de educação física para que se tornem capazes de promover um ensino efetivo e inclusivo, atendendo às diferentes necessidades e habilidades dos alunos;
- Garantir que todos os alunos tenham oportunidades igualitárias de participar ativamente das aulas de Educação Física;
- Contribuir para uma educação mais igualitária, valorizando a diversidade e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, proporcionando uma experiência educacional mais significativa e enriquecedora;
- Promover formação continuada é uma oportunidade para a gestão que compromete os professores na promoção de uma cultura educacional mais inclusiva e, assim, construir um ambiente inclusivo para todos.

Quanto aos impactos sociais, a pesquisa visa colaborar para uma melhor compreensão sobre as ações pedagógicas dos professores de educação física e gestores em relação a práticas inclusivas com alunos da educação básica. Portanto a pesquisa buscará contribuir nessa compreensão, assim como ampliar as discussões decorrentes aos estudos da área da formação continuada.

Referente a responsabilidade da instituição participe da pesquisa, a Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias, terá a responsabilidade de consentir que os professores de educação física e gestores participem da coleta entrevistas semiestruturadas, de forma presencial. A instituição poderá deixar de participar da pesquisa se constatar que não atende às expectativas, ou perceber que o estudo está causando algum prejuízo aos participantes. Para garantir a clareza da pesquisa, a instituição terá conhecimento dos resultados parciais e finais da pesquisa quando solicitado.

Pelo presente termo, eu _____,
PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA autorizo a pesquisadora EDINÉIA DE
ARRUDA AMÉRICO do Programa de Pós-Graduação Stricto Mestrado Profissional



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



em Educação Inclusiva - UNEMAT/Sinop, a fazer uso dos dados gerados por mim para os estudos da referida pesquisa. Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que, ao assinalar o presente termo após a leitura, estarei ciente e concordei em participar desta pesquisa. Estando ciente de que sempre que eu, desejar/solicitar serão fornecidos esclarecimentos sobre a pesquisa; Terei total garantia do anonimato de meus dados, assim tendo certeza do sigilo de meu nome.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento, que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que aceito participar voluntariamente neste estudo.

Sinop-MT, _____ de _____ de _____.

Participante

EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO

(Pesquisadora)

Dados do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Edineia de Arruda Américo

Endereço e telefone para contato: Rua Sebastião Salles Mendes 1889 Vitória Régia, CEP 78555-126, Sinop – MT, Telefone (66) 99628-3639

E-mail: edineia.americo@unemat.br

CPF: 846.489.539-91

Dados do participante

Nome:

E-mail:

RG ou CPF:

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, como vai? Você COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) está sendo convidado para participar de minha pesquisa, de forma voluntária. Vamos conversar sobre isso? Serei rápida. Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: “Formação Continuada para Professores de Educação Física: práticas pedagógicas inclusivas e efetivas, visando à participação e desenvolvimento de todos(as) os(as) alunos(as)”

Responsável pela pesquisa: EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO

Endereço e telefone para contato: Endereço e telefone para contato: Rua Sebastião Salles Mendes 1889 Vitória Regia, CEP 78555-126, Sinop – MT, Telefone (66) 99628-3639

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como são aplicadas as formações continuadas para os profissionais da educação e promover capacitação sobre a inclusão aos professores de Educação Física, contando com a participação dos gestores escolares. Nesse sentido este estudo aponta a relevância de se pesquisar o a formação de professores de educação física, uma vez que se faz necessário explorar as práticas inclusivas como meio de efetivação da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental I.

A pesquisa é de caráter qualitativo, pautada na perspectiva do fazer investigativo da pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados utilizaram-se exclusivamente de forma presencial, através de produção de questionário de pesquisa semiestruturado com



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



professores de educação física e gestores e aplicação de produto educacional em forma de formação continuada.

Assim, o segmento social dos grupos envolvidos, e seus representantes se compõe exclusivamente de professores de educação física e gestores de uma escola municipal no estado do Mato Grosso. Os direitos e responsabilidades são livres em participar da pesquisa, assim como, em acompanhar o resultado do estudo.

Salientamos que as identificações e resultados ao corpus de análise serão tratados em sigilo absoluto, sendo utilizados somente na elaboração da dissertação e pela integridade dos participantes. A participação nesta pesquisa não resultará em nenhum tipo de remuneração financeira e não acarretará custos aos participantes, pois, a participação será voluntária.

A pesquisa pode oferecer desconfortos emocionais e psicológicos por se tratar sobre a ação pedagógica de professores de educação física e gestores, e que por mais que a pesquisadora estará em contato mensal com os participantes por meio da aplicação do produto educacional na escola campo de pesquisa, a interação pode causar estranheza, medo, vergonha, e até mesmo a rejeição, sendo de livre escolha a participação ou desistência da pesquisa.

Riscos e Medidas Mitigadoras:

- Falta de adesão ou resistência dos gestores ao projeto, por falta de motivação, interesse ou conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas e efetivas. Para isso os participantes serão informados de todas as etapas de realização, sendo livre a participação e desistência a qualquer momento, sempre que tiverem dúvidas a pesquisadora estará disponível para saná-las.

- Falta de apoio ou infraestrutura da escola ou da secretaria de educação para a realização das atividades propostas pelo projeto, como disponibilidade de materiais, espaços, horários e recursos humanos. A pesquisadora contatará as instituições envolvidas previamente para estabelecer diálogo com as partes participantes e averiguará os campos utilizados para a pesquisa, assim avaliando a estrutura e materiais



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



disponíveis e caso for necessário ocorrerão ajustes previamente informados aos participantes para melhor andamento da pesquisa.

- Falta de comunicação ou articulação entre os diferentes atores envolvidos no projeto, como coordenadores, formadores, professores, alunos, famílias e comunidade escolar, gerando desalinhamento de expectativas, objetivos e responsabilidades. A pesquisadora acompanhará todas as etapas de realização da pesquisa e com isso manterá contato direto com as partes envolvidas, esclarecendo dúvidas e agendando reuniões se necessário.

- Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários por parte dos participantes da pesquisa. A pesquisadora aplicará o questionário de pesquisa conforme o tempo livre dos participantes, dispondo de todo tempo necessário para a realização desta etapa, para que não haja cansaço, desânimo e/ou aborrecimento no momento da coleta de dados.

- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio no processo de coleta de dados. Sendo assim, a pesquisadora atuará no sentido fazer com os participantes se sintam à vontade para responderem apenas o que acharem pertinente, ou seja, são livres para responder ou não qualquer uma das questões durante a entrevista.

- Quebra de anonimato e sigilo dos participantes. Serão garantidos ainda o anonimato onde serão utilizados nomes fictícios para nomear cada participantes preservando sua identidade e ainda a liberdade para desistir de sua participação na pesquisa no momento que desejar.

Garante-se que os danos previsíveis serão evitados e se apresenta na forma cuidadosa na elaboração do instrumento de pesquisa em que os participantes poderão demonstrar o conhecimento agregado aos saberes culturais e sociais. A pesquisadora compromete-se em minimizar todo e qualquer risco que possa surgir durante a pesquisa. Desde o início será esclarecido aos participantes os benefícios de participar e contribuir com a pesquisa.

Benefícios:



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



- Proporcionar uma formação continuada aos gestores para que possam oferecer um ensino mais sensível às particularidades de cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizado significativa e positiva;

- Capacitar os gestores para que se tornem capazes de promover um ensino efetivo e inclusivo, atendendo às diferentes necessidades e habilidades dos alunos;

- Garantir que todos os alunos tenham oportunidades igualitárias de participar ativamente das aulas de Educação Física;

- Contribuir para uma educação mais igualitária, valorizando a diversidade e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, proporcionando uma experiência educacional mais significativa e enriquecedora;

- Promover formação continuada é uma oportunidade para a gestão que compromete os professores na promoção de uma cultura educacional mais inclusiva e, assim, construir um ambiente inclusivo para todos.

Quanto aos impactos sociais, a pesquisa visa colaborar para uma melhor compreensão sobre as ações pedagógicas dos professores de educação física e gestores em relação a práticas inclusivas com alunos da educação básica. Portanto a pesquisa buscará contribuir nessa compreensão, assim como ampliar as discussões decorrentes aos estudos da área da formação continuada.

Referente a responsabilidade da instituição participe da pesquisa, a Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias, terá a responsabilidade de consentir que os professores de educação física e gestores participem da coleta entrevistas semiestruturadas, de forma presencial. A instituição poderá deixar de participar da pesquisa se constatar que não atende às expectativas, ou perceber que o estudo está causando algum prejuízo aos participantes. Para garantir a clareza da pesquisa, a instituição terá conhecimento dos resultados parciais e finais da pesquisa quando solicitado.

Pelo presente termo, eu _____,
COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) autorizo a pesquisadora EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO do Programa de Pós-Graduação Stricto Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - UNEMAT/Sinop, a fazer uso dos dados gerados por mim para



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



os estudos da referida pesquisa. Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que, ao assinalar o presente termo após a leitura, estarei ciente e concordei em participar desta pesquisa. Estando ciente de que sempre que eu, desejar/solicitar serão fornecidos esclarecimentos sobre a pesquisa; Terei total garantia do anonimato de meus dados, assim tendo certeza do sigilo de meu nome.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento, que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que aceito participar voluntariamente neste estudo.

Sinop-MT, _____ de _____ de _____.

Participante



EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO
(Pesquisadora)

Dados do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Edineia de Arruda Américo

Endereço e telefone para contato: Rua Sebastião Salles Mendes 1889 Vitória Régia, CEP 78555-126, Sinop – MT, Telefone (66) 99628-3639

E-mail: edineia.americo@unemat.br

CPF: 846.489.539-91

Dados do participante

Nome:

E-mail:

RG ou CPF:

APÊNDICE D – TERMO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ****PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, _____,
autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado : Formação Continuada para Professores de Educação Física: práticas pedagógicas inclusivas e efetivas, visando à participação e desenvolvimento de todos(as) os(as) alunos(as), sob responsabilidade de EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO vinculado(a) ao/à [nome da instituição a qual o projeto e/ou pesquisador(a) responsável está vinculado(a)].

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para [explicitar todas as formas de utilização da imagem e som de voz do(a) participante na pesquisa, bem como os aspectos éticos em relação a possível violação, alteração do teor do material, extorsão, conflito de interesses, sigilo, anonimato, proteção da vulnerabilidade e outros].

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente, e conforme minha autorização prévia.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de total responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador da pesquisa.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante


EDINÉIA DE ARRUDA AMÉRICO

Sinop - MT, 31 de agosto de 2023

APÊNDICE E – RESPOSTA DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Entrevistado - Professor 1 (P1):

- 1) 42 anos
- 2) 2003
- 3) Eu tive apenas o de educação física adaptada.
- 4) De certa forma sim, deu uma base “legal” uma prática “legal”, eram coisas específicas, não foram abrangidos o que consideramos hoje como adaptada.
- 5) Desde o ano de 2004.
- 6) Eu acho uma experiência válida, porém muitas escolas não estão preparadas para receber esses alunos, dependendo do grau de deficiência desse aluno, eu acho interessante eles participarem, desde que a escola tenha esse preparo, além disso, se a deficiência for muito severa, acaba atrapalhando a aula e não tem como passar o conteúdo ao aluno.
- 7) Meu conhecimento é bem pouco, não me lembro de ter acesso a nada específico a respeito de propostas de inclusão no município.
- 8) O mais difícil é dependendo do grau de deficiência do aluno, pois às vezes é desejável que o aluno participe, mas por vezes a deficiência é severa e não tem como participar ou não gosta de participar, porém os alunos que temos na sala e possuem alguma deficiência, costumam participar de todas as atividades e, na vez desses alunos participarem, adapta-se a atividade a fim de que ele participe da forma mais semelhante possível aos demais.
- 9) Como dito na resposta anterior, conforme a dificuldade do aluno, vamos adaptando as atividades, o aluno sem deficiência faz a atividade e, na vez do aluno que possua alguma deficiência, caso ele não consiga realizar a atividade da forma proposta, nós adaptamos a atividade de forma que ele consiga participar pelo menos e fazendo o mínimo possível para fazer os movimentos.
- 10) Que fossem apresentadas mais atividades para diversos tipos de alunos com deficiência, para alunos com deficiência física, visual, auditiva, dentre outros, para que possamos incluir todos os alunos nas atividades de educação física.

Entrevistado - Professor 2 (P2):

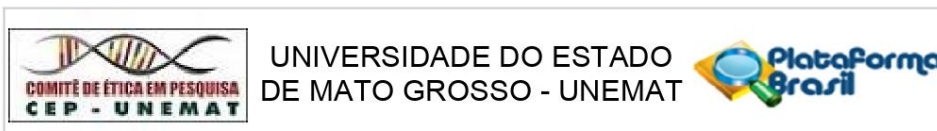
- 1) 43 anos.
- 2) 2003 para 2004.
- 3) Tive na minha formação educação inclusiva, educação adaptada, várias disciplinas na área de adaptação.
- 4) Considero que me preparou, me ajudou muito, por mais que depois venha feito pós-graduação em educação especial, que era genérica, não era na área de educação física.
- 5) Aproximadamente 16 anos, leciono na rede municipal de Sinop e também na rede estadual.
- 6) Acho que ao mesmo tempo que você inclui, você exclui, ocorre que ao mesmo tempo que você tenta ajudar os alunos que tenham alguma deficiência, você acaba deixando um pouco de lado os alunos que não possuam deficiência.
- 7) Conheço a proposta e tenho feito também a inclusão, porém existem algumas situações especiais em que é difícil a inclusão.
- 8) Os principais seriam, não talvez conhecer a necessidade do aluno, específica às vezes, a gente acaba conhecendo aos poucos, e realmente quando é alguma situação muito específica, no mais, a gente consegue adaptar, a gente consegue fazer as atividades com o aluno normalmente, claro, com adaptação.
- 9) Geralmente a gente leva os alunos e coloca os alunos ditos “normais” a nível dos que precisam de alguma adaptação, então acabamos adaptando para os alunos normais, então os alunos com deficiência acabam fazendo em conformidade com suas capacidades, então, por exemplo, se há algum aluno cadeirante, nós colocamos os demais alunos sentados, para trazer ao mesmo nível para entender que existem adaptações para poder atender aos alunos com deficiência.
- 10) Eu gostava muito do voleibol adaptado, então ele me proporcionou muito a experiência, hoje não saberia dizer qual área específica eu gostaria de focar ou ter mais conhecimento, dentro da recreação geralmente eu gosto de adaptar.

Entrevistado - Coordenador 1 (C1):

- 1) 46 anos.
- 2) 2001.
- 3) Não.
- 4) Dependendo do período de formação desse profissional, penso que o mesmo teve conhecimentos teóricos genéricos, sem haver um aprofundamento sobre a importância da acessibilidade para uma melhor integração e desenvolvimento das pessoas com deficiência.
- 5) 19 anos.
- 6) É necessário um currículo de ensino flexível, adequar o ambiente escolar e disponibilizar recursos materiais adaptáveis a todos os tipos de deficiências, respeitando as particularidades dos alunos de forma efetiva.
- 7) Entre as metas do plano municipal de educação, está o cumprimento do que diz a LDB sobre garantir o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, além disso, é dever de estados e municípios respeitarem a legislação nacional, como diz o artigo 27 do estatuto da pessoa com deficiência, lei 13.146/15: A educação constitui o direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.
- 8) Ter uma segurança ou respaldo clínico sobre o aluno, compreender os limites físicos do aluno, trabalhar o preconceito dos colegas, motivar os alunos diante de situações que gerem constrangimento ao aluno, formação específica ou especializada, a falta de acessibilidade em alguns espaços físicos.
- 9) Conhecer a necessidade física ou cognitiva de cada aluno, conversar com o aluno e sua família, desenvolver atividades que estimulem a participação e envolvimento de todos os alunos, criar um ambiente de respeito e cooperação entre os alunos.
- 10) Conhecer, entender e respeitar a legislação nacional específica da pessoa com deficiência, difundindo sua importância social e promovendo uma educação inclusiva assertiva.

ANEXO

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada para Professores de Educação Física: práticas pedagógicas inclusivas e efetivas, visando à participação e desenvolvimento de todos(as) os(as) alunos(as).

Pesquisador: EDINEIA DE ARRUDA AMERICO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74732323.0.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.691.597

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL (PROFEI) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO, CAMPUS SINOP. O projeto pretende analisar como são aplicadas as formações continuadas para os profissionais da educação na Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias em Sinop. A metodologia proposta pela pesquisadora consistirá, nas palavras da pesquisadora, em entrevistas, a partir de questionários semiestruturados, em que a priori, já se constitui uma base de questionamentos norteadores pré-estabelecidos que darão seguimento a questionamentos mais abertos conforme o andamento da entrevista. Os participantes da pesquisa serão dois professores de educação física e um coordenador pedagógico, e estes participarão das formações continuadas realizadas pela pesquisadora. As entrevistas serão gravadas em um aparelho digital e depois transcritas pela pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como são aplicadas as formações continuadas para os profissionais da educação e promover capacitação sobre a inclusão aos professores de Educação Física.

Objetivo Secundário:

- Investigar e coletar por meio da análise de documentos institucionais o processo de formação de

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 6.691.597

professores ao longo do último ano, na Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias em Sinop Mato Grosso;

- Realizar uma pesquisa, por meio de entrevistas entre os professores de Educação Física selecionados, a fim de identificar as necessidades de capacitação e formação dos mesmos;
- Projetar e implementar um programa de formação continuada, para os profissionais de Educação Física que aborde as áreas identificadas como prioritárias pesquisadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

Fazendo a ponderação, como preconiza a resolução 466/2012, entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

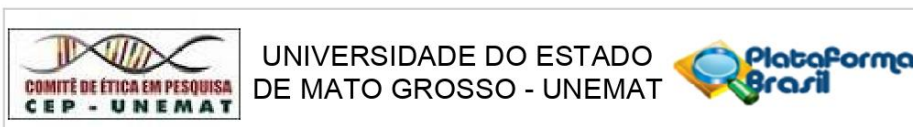
UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.691.597

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	22/01/2024 19:40:49		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSO_CEP.pdf	22/01/2024 19:40:16	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	Oficio_pesquisador.pdf	22/01/2024 19:34:25	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	DECLARACAO_PENDENCIAS_CEP.pdf	22/01/2024 19:33:10	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_DE_EDUCAO_FISICA_novo.pdf	22/01/2024 19:30:18	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORES_PEDAGOGICOS.pdf	22/01/2024 19:30:02	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_ORIENTADORA_CEP_EDINEIAassinado.pdf	22/01/2024 19:28:34	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2205457.pdf	29/11/2023 20:34:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORES_PEDAGOGICOS_novo.pdf	29/11/2023 20:33:06	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_DE_EDUCAO_FISICA_novo.pdf	29/11/2023 20:32:44	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	Oficio_de_Encaminhamento_ao_CEP.pdf	29/11/2023 20:19:36	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	PROJETODEPESQUISAEDINEIANOVO.pdf	29/11/2023 20:09:01	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	INSTRUMENTOCOLETADE DADOS.pdf	29/11/2023 20:00:56	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	DECLARACAOPENDENCIASCEP.pdf	29/11/2023 19:58:50	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO DE INFRAESTRUTURAS MECC.pdf	29/11/2023 19:58:05	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 6.691.597

Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACaODEINFRAESTRUTURA.pdf	29/11/2023 19:57:24	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAEDINEIA.pdf	31/08/2023 23:16:50	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ.pdf	31/08/2023 23:15:44	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaraCAo_individual_do_pesquisador.pdf	31/08/2023 23:15:02	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR.pdf	31/08/2023 23:14:05	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_QUE_A_COLETA DE DADOS NAO FOI INICIADA.pdf	31/08/2023 23:11:21	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	DECLARACAO.pdf	31/08/2023 23:10:44	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	31/08/2023 23:05:29	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORES_PEDAGOGICOS.pdf	31/08/2023 23:05:15	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_DE_EDUCACAO_FISICA.pdf	31/08/2023 23:03:09	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	curriculolattesEDINEIA.pdf	31/08/2023 16:09:32	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	curriculolattesDRADRIELE.pdf	31/08/2023 16:08:40	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	31/08/2023 16:02:20	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Outros	TermodecompromissoSMECCUNEMAT.pdf	31/08/2023 15:50:45	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeCompromissoInstituicaoUNEMAT.pdf	31/08/2023 15:28:02	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeCompromissoSMECC.pdf	31/08/2023 15:26:53	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito
Folha de Rosto	FolhoderostodaPesquisa.pdf	31/08/2023 15:19:20	EDINEIA DE ARRUDA AMERICO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

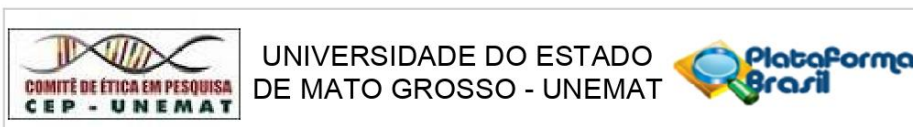
UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.691.597

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 07 de Março de 2024

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br