

DA EVIDÊNCIA À FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DE UM CURSO SOBRE ESPORTES ADAPTADOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FROM EVIDENCE TO TEACHER EDUCATION: DEVELOPING A COURSE ON
ADAPTED SPORTS AND INCLUSION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 10/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789003517](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789003517)

Karine Nascimento dos Santos¹

Ruhena Kelber Abrão Ferreira²

RESUMO

Este artigo analisa como os achados de uma revisão integrativa sobre esportes adaptados, inclusão escolar e formação docente subsidiaram a construção de um curso de formação continuada para professores de Educação Física. Trata-se de um estudo aplicado, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, desenvolvido no contexto de uma pesquisa de mestrado profissional organizada segundo o modelo escandinavo. A principal base de evidências foi uma revisão integrativa composta por 15 produções científicas publicadas entre 2020 e 2025, complementada por estudos recentes sobre formação continuada, participação e mediação pedagógica, além de documentos educacionais. O percurso de elaboração envolveu a retomada dos achados da revisão, sua interpretação como necessidades formativas, a definição dos princípios pedagógicos, a organização dos eixos de conteúdo e a seleção das estratégias metodológicas. As fragilidades na formação docente, a insegurança no planejamento de práticas inclusivas, as barreiras à participação, a escassez de recursos e a reduzida sistematização de propostas aplicáveis às escolas públicas orientaram a estruturação de um curso teórico-prático de 20 horas, distribuídas em cinco módulos. A proposta articula fundamentos da Educação Física Inclusiva, vivências de esportes adaptados, análise de barreiras, experimentação de estratégias e planejamento colaborativo. Conclui-se que a construção de um curso fundamentado em evidências pode fortalecer a relação entre pesquisa e intervenção pedagógica quando os achados científicos são interpretados em diálogo com os saberes docentes e a realidade escolar. Sua efetividade deverá ser examinada posteriormente mediante implementação e avaliação pelos participantes.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Educação inclusiva; Esportes adaptados; Formação continuada; Recurso educacional.

ABSTRACT

This article analyzes how the findings of an integrative review on adapted sports, school inclusion, and teacher education informed the development of a continuing education course for Physical Education teachers. This applied study adopts a qualitative, descriptive-analytical approach and was conducted within a professional master's research project structured according to the Scandinavian model. Its primary evidence base was an integrative review comprising 15 scientific publications issued between 2020 and 2025, complemented by recent studies on continuing education, participation, and pedagogical mediation, as well as educational policy documents. The development process involved revisiting the review findings, interpreting them as training needs, defining pedagogical principles, organizing content areas, and selecting methodological strategies. Gaps in teacher education, teachers' insecurity when planning inclusive practices, barriers to participation, limited resources, and the lack of systematically organized proposals applicable to public schools guided the design of a 20-hour theoretical and practical course divided into five modules. The course combines foundations of Inclusive Physical Education, adapted sports experiences, barrier analysis, experimentation with pedagogical strategies, and collaborative planning. The study concludes that developing an evidence-informed course can strengthen the relationship between research and pedagogical intervention when scientific findings are interpreted in dialogue with teachers' professional knowledge and school realities. Its effectiveness should be examined at a later stage through implementation and evaluation by the participants.

Keywords: School Physical Education; Inclusive Education; Adapted Sports; Continuing Teacher Education; Educational Resource.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas regulares tem atribuído novos desafios ao trabalho pedagógico e reforçado a necessidade de assegurar condições efetivas de aprendizagem e participação. Na Educação Física escolar, essa discussão assume particular relevância, pois as práticas corporais podem tanto favorecer experiências de convivência, pertencimento e valorização das diferenças quanto reproduzir formas de exclusão historicamente associadas à seleção por desempenho, à padronização dos movimentos e à valorização da competitividade. Desse modo, a presença do estudante na aula, embora indispensável, não representa por si só a concretização da inclusão, que depende das oportunidades de envolvimento, aprendizagem e expressão oferecidas nas experiências pedagógicas.

A construção dessas oportunidades exige que o ensino seja organizado a partir da diversidade presente nas turmas. Isso implica rever regras, materiais, espaços, tempos, formas de comunicação e critérios de avaliação, considerando as características dos estudantes sem reduzir suas possibilidades às condições de deficiência. Alves e Fiorini (2018) compreendem a adaptação como um caminho para promover a inclusão nas aulas de Educação Física, desde que ela esteja integrada ao planejamento pedagógico e favoreça a participação dos estudantes. Nessa perspectiva, adaptar não significa simplificar indistintamente as atividades, mas reorganizar as condições de ensino para que diferentes formas de participação sejam reconhecidas e pedagogicamente valorizadas.

Entre as possibilidades de reorganização das práticas corporais, os esportes adaptados vêm conquistando espaço nas discussões sobre

inclusão na Educação Física escolar. Quando tratados como conhecimentos da cultura corporal e não apenas como modalidades destinadas às pessoas com deficiência, esses esportes possibilitam problematizar concepções restritas de corpo, habilidade e desempenho. Suas características também permitem experimentar diferentes formas de jogar, comunicar-se, orientar-se no espaço e atuar coletivamente, contribuindo para que estudantes com e sem deficiência participem das mesmas experiências pedagógicas. O potencial inclusivo dessas práticas, entretanto, não decorre automaticamente de sua inserção no currículo, pois depende das intencionalidades docentes, das mediações realizadas e das condições criadas para assegurar a participação de todos.

A revisão integrativa desenvolvida por Santos e Abrão (2026), composta por 15 produções científicas publicadas entre 2020 e 2025, evidenciou que os esportes adaptados têm sido reconhecidos como possibilidades metodológicas capazes de favorecer experiências corporais mais cooperativas, democráticas e inclusivas. As produções analisadas associaram a adaptação de regras, materiais, espaços, tempos e formas de participação à ampliação do envolvimento dos estudantes nas aulas. Também indicaram que práticas dessa natureza podem contribuir para questionar modelos de ensino excessivamente orientados pelo rendimento físico, pela competitividade e pela seletividade.

Os resultados da mesma revisão, contudo, mostraram que o reconhecimento dessas potencialidades ainda convive com dificuldades recorrentes nas escolas. Entre elas, destacam-se a escassez de materiais adaptados, as limitações estruturais, a insuficiência de apoio pedagógico, a insegurança dos professores e as fragilidades da formação inicial e continuada. Também foi

identificada uma produção científica ainda reduzida quanto à sistematização de propostas metodológicas e formativas aplicáveis ao cotidiano das redes públicas de ensino. Esse conjunto de achados revela uma distância entre a defesa da inclusão como princípio educacional e as condições teóricas, pedagógicas e institucionais oferecidas aos professores para concretizá-la em suas aulas (Santos; Abrão, 2026).

Embora tais dificuldades não possam ser atribuídas exclusivamente à formação docente, a ampliação do repertório teórico-metodológico dos professores constitui uma dimensão relevante para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) observam que a formação em Educação Física precisa preparar o professor para responder pedagogicamente à diversidade, superando abordagens que tratam a inclusão como tema periférico ou dependente apenas da iniciativa individual. A formação continuada, nesse caso, precisa ultrapassar a transmissão de técnicas ou modelos prontos e criar condições para que os docentes analisem suas experiências, problematizem as barreiras encontradas e construam alternativas compatíveis com os contextos em que atuam.

Essa concepção aproxima-se da compreensão de que os saberes docentes são constituídos na relação entre conhecimentos da formação, experiências profissionais e situações concretas do trabalho escolar (Tardif, 2014). Por essa razão, uma proposta formativa voltada à inclusão não pode desconsiderar aquilo que os professores já conhecem, realizam e enfrentam em suas práticas. Imbernón (2011) acrescenta que a formação continuada adquire maior significado quando promove reflexão, colaboração e participação dos profissionais na análise dos problemas

educacionais. Em vez de ocupar uma posição meramente receptiva, o professor passa a atuar como sujeito do processo formativo e produtor de conhecimentos sobre a própria prática.

A passagem das evidências científicas para uma proposta de formação, portanto, requer um movimento de interpretação e organização pedagógica. As lacunas identificadas na literatura precisam ser convertidas em objetivos, conteúdos, experiências e estratégias formativas que dialoguem com as demandas reais da escola. Com essa finalidade, foi delineado o curso “Esportes Adaptados na Educação Física Escolar: estratégias metodológicas inclusivas do CEPELS/UFT para São Miguel do Guamá (PA)”, destinado aos professores de Educação Física da rede municipal. A proposta articula fundamentos da educação inclusiva, vivências de esportes adaptados, estratégias direcionadas às diferentes necessidades dos estudantes e planejamento pedagógico colaborativo, preservando a relação entre fundamentação teórica, experimentação e reflexão sobre a prática.

Diante desse percurso, o estudo orienta-se pela seguinte questão: como os achados de uma revisão integrativa sobre esportes adaptados, Educação Física Escolar Inclusiva e formação docente podem subsidiar a construção de um curso de formação continuada voltado às necessidades pedagógicas dos professores de Educação Física? Assim, o artigo tem como objetivo analisar como os achados de uma revisão integrativa sobre esportes adaptados, inclusão escolar e formação docente subsidiaram a construção de um curso de formação continuada destinado a professores de Educação Física. Ao explicitar as relações entre as evidências encontradas e as escolhas que estruturaram o curso, busca-se contribuir para a elaboração de processos formativos fundamentados,

contextualizados e comprometidos com a ampliação da participação nas aulas de Educação Física escolar.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA, INCLUSÃO E ESPORTES ADAPTADOS

A construção de um curso sobre esportes adaptados e estratégias metodológicas inclusivas requer uma fundamentação que articule formação docente, participação, mediação pedagógica e reorganização das práticas corporais. Mais do que transmitir informações sobre deficiências ou apresentar modalidades específicas, a proposta formativa precisa criar condições para que os professores interpretem as barreiras presentes nas aulas, reflitam sobre suas experiências e elaborem respostas pedagógicas relacionadas às realidades em que atuam. Essa compreensão orienta os três eixos discutidos nesta seção: a formação continuada vinculada ao trabalho docente; a inclusão compreendida como participação e aprendizagem; e os esportes adaptados como conhecimentos da cultura corporal e referências para o planejamento inclusivo.

2.1. Formação Continuada e Saberes Docentes

A formação do professor de Educação Física é atravessada por diferentes concepções de corpo, movimento, ensino e aprendizagem. Ao analisarem historicamente esse processo, Cruz *et al.* (2019) observam que a área foi influenciada por perspectivas higienistas, biologicistas, tecnicistas e esportivizadas, cujas marcas ainda podem ser reconhecidas em currículos e práticas profissionais. Embora a Educação Física tenha ampliado suas bases teóricas e pedagógicas, a permanência de modelos centrados na aptidão

física, na técnica e no rendimento evidencia que as transformações no campo acadêmico não são incorporadas de maneira automática ao cotidiano escolar.

As demandas relacionadas à inclusão tornam ainda mais visíveis os limites de uma formação predominantemente técnica. O trabalho em turmas heterogêneas exige conhecimentos sobre acessibilidade, mediação, planejamento, currículo e avaliação, além da capacidade de reconhecer e enfrentar barreiras que restringem a participação. Thomaz e Silva (2026) assinalam que a construção de práticas inclusivas na Educação Física depende da articulação entre formação docente, saberes profissionais, fundamentos legais, currículo e condições institucionais. Nessa perspectiva, ampliar o repertório do professor não significa apenas acrescentar técnicas, mas favorecer outras formas de interpretar os estudantes, as práticas corporais e as situações de ensino.

A formação continuada assume relevância nesse percurso porque os desafios da docência se modificam conforme os sujeitos, os contextos escolares e as políticas educacionais. Bagatini e Souza (2019), ao analisarem a produção acadêmica sobre formação continuada de professores de Educação Física, identificaram a necessidade de compreendê-la como prática vinculada à escola e como possibilidade de diálogo entre teoria e prática. As autoras também apontaram limites em ações formativas descontínuas ou pouco relacionadas aos problemas enfrentados pelos professores, reforçando a importância de processos que se desenvolvam em conexão com o trabalho pedagógico.

Essa vinculação com a realidade escolar não significa reduzir a formação à resolução imediata de dificuldades. Ao contrário,

pressupõe tomar as situações vivenciadas como ponto de partida para análise, problematização e produção de conhecimentos. Os professores chegam aos espaços formativos com compreensões construídas na graduação, nas relações com os colegas, nas experiências com os estudantes e nas decisões tomadas durante o planejamento e a realização das aulas. Reconhecer esses saberes permite superar uma relação vertical na qual especialistas prescrevem soluções enquanto os docentes assumem uma posição predominantemente receptiva.

A pesquisa de Carvalho (2025), realizada com professores de Educação Física de escolas do campo, oferece evidências recentes sobre a importância dessa construção compartilhada. Os participantes reconheceram a necessidade de formações específicas da área e destacaram os encontros presenciais como oportunidades de diálogo, troca de experiências e ampliação do repertório profissional. A investigação também demonstrou que propostas elaboradas a partir da escuta e da observação das práticas podem aproximar os conteúdos formativos das necessidades dos professores, fortalecendo a relação entre reflexão teórica e intervenção pedagógica.

Outro aspecto evidenciado por Carvalho (2025) diz respeito ao isolamento profissional vivenciado por docentes que atuam como únicos professores de Educação Física em suas escolas. Nessas condições, a ausência de momentos coletivos limita a possibilidade de compartilhar dúvidas, avaliar estratégias e conhecer experiências desenvolvidas por outros profissionais. A formação continuada pode responder a essa demanda quando cria espaços de colaboração e sistematização, sem transformar as práticas apresentadas pelos participantes em modelos que devam ser repetidos indistintamente.

As experiências analisadas por Mendes (2020) também indicam que estudos de caso e relatos de práticas podem constituir recursos relevantes para processos formativos, pois colocam os professores diante de situações reais que exigem interpretação e tomada de decisão. Essas experiências, entretanto, não devem ser compreendidas como receitas prontas. Seu valor reside na possibilidade de examinar escolhas, reconhecer as condições em que foram realizadas e discutir como determinados princípios podem ser reelaborados em outros contextos.

Assim, a formação continuada que fundamenta o curso proposto assume caráter situado, reflexivo e colaborativo. O professor é reconhecido como sujeito que interpreta, experimenta e produz conhecimentos sobre sua prática. Ao mesmo tempo, suas experiências são colocadas em diálogo com evidências científicas, documentos educacionais e saberes construídos coletivamente. Essa orientação permite que o curso se afaste de ações pontuais de atualização e se constitua como espaço para compreender problemas, vivenciar possibilidades e elaborar estratégias pedagógicas coerentes com a diversidade presente nas aulas de Educação Física.

2.2. Inclusão, Participação e Adaptação Pedagógica

A inclusão escolar não se concretiza apenas pela matrícula ou pela presença do estudante na turma comum. O direito à educação envolve acesso ao currículo, interação com os colegas, participação nas atividades e condições efetivas de aprendizagem. Mendes (2020) argumenta que uma escola inclusiva precisa acolher todos os estudantes, garantir-lhes acesso ao conhecimento e manter expectativas de aprendizagem compatíveis com suas

singularidades. Essa compreensão questiona tanto a exclusão explícita quanto formas mais discretas de afastamento, como a participação periférica, a realização de atividades desvinculadas da proposta da turma ou a redução antecipada das expectativas em relação ao estudante com deficiência.

Na Educação Física, essas situações podem ocorrer quando o estudante permanece fora das práticas corporais, assume repetidamente funções secundárias ou recebe uma atividade paralela sem relação com os conhecimentos trabalhados. A presença física, nesses casos, convive com a exclusão pedagógica. Thomaz e Silva (2026) destacam que uma perspectiva inclusiva requer o deslocamento do foco da incapacidade individual para a identificação das barreiras produzidas pelo currículo, pelas metodologias, pelos espaços, pelos materiais e pelas relações escolares.

Essa mudança de perspectiva repercute diretamente no planejamento. Em vez de perguntar se determinado estudante consegue realizar uma atividade previamente definida, torna-se necessário analisar como a proposta pode ser reorganizada para favorecer participação, desafio e aprendizagem. Isso não significa ignorar as características individuais, mas compreendê-las em relação às condições oferecidas. Uma dificuldade de participação não decorre exclusivamente da deficiência, pois pode ser acentuada ou reduzida pelas decisões pedagógicas tomadas antes e durante a aula.

A mediação docente ocupa posição central nesse processo. Ao investigarem a participação de crianças com autismo em situações de brincadeira, Salles e Chicon (2020) demonstram que a ação

pedagógica intencional e sistemática pode ampliar as possibilidades de interação, apropriação cultural e envolvimento nas atividades. Embora o estudo tenha sido desenvolvido em uma brinquedoteca universitária, suas contribuições ajudam a compreender que a participação não se produz espontaneamente pela simples inserção do estudante no mesmo espaço. Ela exige observação, aproximação, comunicação e intervenções que considerem tanto as necessidades individuais quanto as relações estabelecidas no grupo.

A adaptação pedagógica integra essa mediação e pode envolver modificações nas regras, nos materiais, no espaço, no tempo, nas formas de comunicação, na composição dos grupos e nos papéis assumidos pelos participantes. Seu propósito não é tornar a atividade indiscriminadamente mais fácil, mas reduzir barreiras e criar diferentes possibilidades de envolvimento. Uma mesma alteração pode beneficiar um estudante específico e, simultaneamente, ampliar as experiências de toda a turma.

Entretanto, nem toda modificação resulta em inclusão. Quando realizada sem considerar os objetivos de aprendizagem, a opinião do estudante ou os efeitos produzidos na dinâmica coletiva, a adaptação pode reforçar a segregação que pretendia superar. Mendes (2020) adverte que estratégias pedagógicas baseadas em padrões homogêneos tendem a excluir aqueles que não respondem da forma esperada, mas também destaca que incluir não significa enquadrar o estudante em um modelo preexistente. O planejamento precisa reconhecer as singularidades sem restringir o acesso ao conhecimento ou reduzir as expectativas de participação.

As práticas apresentadas em Educação inclusiva na prática mostram que o planejamento inclusivo se fortalece quando professores,

gestores e demais profissionais analisam conjuntamente as barreiras e acompanham os resultados das estratégias empregadas (Mendes, 2020). Isso confere à adaptação um caráter processual: as decisões precisam ser observadas, avaliadas e modificadas conforme as respostas dos estudantes. Em vez de uma solução definitiva, a adaptação torna-se parte de um planejamento flexível e continuamente revisado.

Compreender a adaptação como princípio pedagógico amplia sua pertinência para além das situações em que há um estudante com deficiência identificado. Turmas escolares são constituídas por sujeitos com experiências, ritmos, formas de comunicação e modos de aprender distintos. Diversificar os recursos e as formas de participação pode favorecer diferentes estudantes e contribuir para romper com a expectativa de que todos devam movimentar-se e aprender da mesma maneira. Essa concepção fornece a base para abordar os esportes adaptados não somente como modalidades específicas, mas como conhecimentos capazes de estimular novas formas de organização das práticas corporais.

2.3. Esportes Adaptados Como Conteúdo da Formação Docente

Os esportes adaptados integram o patrimônio da cultura corporal e possuem histórias, regras, classificações, técnicas e formas próprias de organização. Sua presença na Educação Física escolar amplia o repertório dos estudantes e permite conhecer práticas esportivas historicamente construídas por pessoas com deficiência. Ao serem inseridos no currículo, também favorecem discussões sobre acessibilidade, participação, capacitismo e diferentes maneiras de relacionar corpo, movimento e desempenho.

O trabalho pedagógico com essas modalidades, contudo, não deve restringir-se à reprodução simplificada do esporte institucionalizado. A escola possui objetivos educacionais próprios, o que permite reorganizar as práticas conforme as características das turmas, os recursos disponíveis e os conhecimentos que se pretende desenvolver. Modalidades como goalball, voleibol sentado, bocha paralímpica, futebol de cegos e atletismo paralímpico podem ser apresentadas em suas especificidades e, ao mesmo tempo, servir como referências para discutir formas de comunicação, orientação espacial, cooperação e adaptação.

A revisão integrativa de Santos e Abrão (2026) identificou que os esportes adaptados vêm sendo compreendidos pela produção científica recente como possibilidades metodológicas para ampliar a participação nas aulas de Educação Física. Os estudos analisados associaram modificações de regras, materiais, espaços, tempos e formas de participação à construção de experiências mais acessíveis, cooperativas e democráticas. Também indicaram que as vivências podem contribuir para questionar práticas centradas exclusivamente no rendimento físico e na seletividade.

Pereira e Bezerra (2024) defendem que os esportes adaptados não sejam tratados apenas como atividades destinadas aos estudantes com deficiência. Quando todos participam das vivências e da construção das adaptações, essas práticas podem favorecer experiências coletivas e ampliar o conhecimento sobre as diferenças. A contribuição pedagógica, portanto, não reside em simular uma deficiência, mas em compreender como diferentes condições corporais, sensoriais e comunicacionais produzem maneiras diversas de participar do esporte.

Essa distinção é necessária para evitar abordagens baseadas somente na sensibilização. Colocar vendas nos estudantes ou restringir temporariamente seus movimentos, sem contextualização e problematização, pode produzir uma compreensão superficial da experiência das pessoas com deficiência. O trabalho pedagógico precisa abordar a história e a lógica das modalidades, valorizar o protagonismo dos atletas e discutir as barreiras sociais que limitam a participação. A vivência corporal ganha sentido quando acompanhada por informação, diálogo e reflexão crítica.

Além da abordagem das modalidades, os esportes adaptados podem contribuir para a formação docente ao oferecer situações concretas de planejamento e tomada de decisão. Durante as vivências, os professores podem experimentar materiais, analisar regras, identificar barreiras e observar como alterações na atividade modificam as possibilidades de participação. Esse movimento favorece a compreensão de que não existe uma adaptação universal: as decisões dependem dos objetivos da aula, dos sujeitos envolvidos e das respostas produzidas durante a experiência.

Os achados de Santos e Abrão (2026) também revelaram que muitos professores reconhecem a relevância dos esportes adaptados, mas demonstram insegurança para incorporá-los às aulas. Entre os obstáculos recorrentes estão a fragilidade da formação, a escassez de materiais, as limitações estruturais e a reduzida disponibilidade de propostas sistematizadas para o contexto escolar. Esses resultados justificam uma formação que combine fundamentos conceituais, vivências práticas e elaboração colaborativa de estratégias, em vez de limitar-se à exposição das modalidades.

A experiência investigada por Carvalho (2025) reforça que propostas formativas ganham consistência quando partem das demandas manifestadas pelos docentes e permitem que suas práticas sejam analisadas coletivamente. Aplicado ao curso em construção, esse princípio significa que as vivências com esportes adaptados não serão apresentadas como modelos fechados. Elas funcionarão como pontos de partida para que os participantes discutam possibilidades, limites e formas de reorganização adequadas às escolas da rede municipal de São Miguel do Guamá.

Dessa forma, o curso articula três movimentos complementares: conhecer os fundamentos dos esportes adaptados; experimentar diferentes possibilidades de mediação e reorganização das práticas; e elaborar propostas vinculadas ao cotidiano escolar. Ao final do percurso, espera-se que os professores não apenas conheçam novas modalidades, mas disponham de critérios para analisar barreiras, planejar adaptações e avaliar as condições de participação dos estudantes. É essa articulação entre evidências científicas, saberes profissionais e experimentação pedagógica que orienta a passagem da revisão integrativa para a estruturação do recurso educacional.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DE CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

3.1. Caracterização do Estudo

Este artigo apresenta um estudo de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, voltado à construção de um recurso educacional para a formação continuada de professores de Educação Física. A dimensão aplicada decorre do propósito de transformar conhecimentos produzidos pela pesquisa

em uma proposta formativa vinculada às demandas da prática pedagógica. O caráter descritivo-analítico, por sua vez, está relacionado à apresentação das etapas de elaboração do curso e à análise das relações estabelecidas entre os achados da literatura, os princípios formativos adotados e as decisões que orientaram sua organização.

O recurso educacional consiste em um curso de formação continuada intitulado “Esportes Adaptados na Educação Física Escolar: estratégias metodológicas inclusivas do CEPELS/UFT para São Miguel do Guamá (PA)”. A proposta destina-se aos professores de Educação Física da rede municipal e será desenvolvida em parceria com o Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (CEPELS/UFT) e com a Secretaria Municipal de Educação. Sua elaboração integra uma pesquisa de mestrado profissional organizada segundo o modelo escandinavo, na qual diferentes artigos correspondem a etapas inter-relacionadas da investigação.

O primeiro artigo dessa produção acadêmica consistiu em uma revisão integrativa sobre esportes adaptados, Educação Física escolar e formação de professores (Santos; Abrão, 2026). O presente estudo corresponde ao desdobramento aplicado dessa revisão e concentra-se na conversão das evidências identificadas em uma proposta de formação continuada. Nesta etapa, o objeto de análise não é a efetividade do curso, mas o processo de sua construção, incluindo os critérios empregados para definir os fundamentos, os conteúdos, as metodologias e a sequência dos módulos.

Essa delimitação é necessária porque a implementação e a avaliação do recurso constituem momentos posteriores da pesquisa.

Consequentemente, não são apresentados resultados sobre mudanças nas concepções ou práticas dos professores, tampouco se atribui ao curso uma efetividade ainda não investigada. O que se examina é a coerência interna da proposta e sua correspondência com as necessidades e lacunas apontadas pela produção científica.

3.2. Base Documental e Teórica

A principal base de evidências utilizada na construção do curso foi a revisão integrativa realizada por Santos e Abrão (2026). O estudo reuniu 15 produções científicas, entre artigos, dissertações e teses publicados no período de 2020 a 2025. O corpus foi composto por pesquisas relacionadas à inclusão na Educação Física escolar, aos esportes adaptados, às práticas pedagógicas inclusivas, à participação dos estudantes e aos processos de formação docente.

A revisão permitiu organizar recorrências temáticas que ultrapassavam as particularidades de cada publicação. Entre elas, destacaram-se as fragilidades na formação inicial e continuada; a insegurança docente para planejar práticas inclusivas; a permanência de modelos de ensino centrados no rendimento e na competitividade; as limitações de materiais e infraestrutura; a importância da mediação pedagógica; e as possibilidades de adaptação de regras, espaços, tempos, recursos e formas de participação. Também foi identificada a reduzida presença de propostas formativas e materiais pedagógicos sistematizados para aplicação nas escolas públicas (Santos; Abrão, 2026).

Além das evidências produzidas pela revisão integrativa, foram considerados estudos sobre formação continuada, inclusão e mediação pedagógica. Bagatini e Souza (2019) contribuíram para

compreender a formação continuada como processo vinculado à escola e à relação entre teoria e prática. Mendes (2020) ofereceu subsídios para tratar a inclusão a partir do acesso ao currículo, da participação, da aprendizagem e da manutenção de expectativas educacionais relacionadas às singularidades dos estudantes. Salles e Chicon (2020) fundamentaram a centralidade da mediação pedagógica intencional, enquanto Carvalho (2025) forneceu evidências sobre a importância da escuta docente, da formação específica e da troca de experiências entre professores de Educação Física.

Também foram considerados documentos curriculares e normativos relacionados à Educação Física e à educação inclusiva, particularmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e o Documento Curricular do Estado do Pará (Pará, 2019). Esses documentos foram utilizados para assegurar a correspondência do curso com o direito à educação, com os princípios de participação e aprendizagem e com a organização curricular da Educação Física na Educação Básica.

O contexto local também integrou o processo de construção. A demanda por uma formação sobre Educação Física Inclusiva e esportes adaptados foi manifestada por professores da rede municipal durante uma reunião de organização dos Jogos Interescolares Guamaenses, realizada em 21 de maio de 2026. Essa manifestação não foi tratada como dado formal da pesquisa de campo, mas como elemento contextual que reforçou a pertinência social e institucional da proposta. Desse modo, o curso articula

evidências científicas, orientações curriculares e demandas reconhecidas no contexto educacional de São Miguel do Guamá.

3.3. Etapas de Construção do Curso

A construção do recurso educacional foi organizada em cinco etapas inter-relacionadas. A primeira consistiu na retomada analítica dos resultados da revisão integrativa. Nessa etapa, foram recuperadas as categorias e recorrências identificadas no corpus, com atenção especial aos problemas relacionados à formação docente, às barreiras à participação e às estratégias metodológicas apontadas pelos estudos.

A segunda etapa correspondeu à sistematização dos achados conforme sua possível implicação formativa. Para isso, cada recorrência foi examinada a partir de três questões orientadoras:

- Qual dificuldade ou lacuna foi identificada?
- Que conhecimento ou experiência formativa poderia contribuir para enfrentá-la?
- De que maneira esse conhecimento poderia ser abordado no curso?

Esse procedimento permitiu passar da identificação dos problemas à formulação das respostas pedagógicas. As fragilidades formativas, por exemplo, indicaram a necessidade de um módulo introdutório sobre inclusão e esportes adaptados. A insegurança diante das diferentes necessidades dos estudantes justificou a organização de vivências e estratégias específicas. A escassez de propostas aplicáveis ao cotidiano escolar sustentou a inclusão de momentos

destinados à experimentação, ao planejamento e à produção colaborativa.

A terceira etapa envolveu a definição dos princípios pedagógicos do curso. Com base nas fontes analisadas, foram estabelecidos quatro princípios: reconhecimento dos saberes e das experiências dos professores; articulação entre fundamentação teórica e vivência prática; adaptação como processo de identificação e enfrentamento de barreiras; e planejamento colaborativo vinculado à realidade escolar. Esses princípios orientaram tanto os conteúdos quanto a escolha das metodologias formativas.

Na quarta etapa, os achados e princípios foram convertidos em eixos de conteúdo. A organização inicial resultou em cinco eixos: fundamentos da Educação Física Inclusiva e dos esportes adaptados; estratégias para estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida; estratégias para estudantes com deficiência visual e auditiva; estratégias para estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista; e planejamento pedagógico colaborativo. Cada eixo originou um módulo teórico-prático do curso.

A quinta etapa consistiu na definição das estratégias metodológicas e dos instrumentos de participação. A organização dos encontros foi orientada por metodologias ativas, compreendidas como possibilidades de envolver os professores na análise de situações, na experimentação de práticas e na produção de respostas pedagógicas. Foram previstas exposições dialogadas de curta duração, perguntas disparadoras, estudos de caso, trabalho em pequenos grupos, circuitos de vivências, observação orientada, painéis colaborativos e elaboração de planos de aula. Nessa

dinâmica, a pesquisadora assume a função de mediadora do percurso formativo, relacionando as experiências apresentadas pelos participantes aos fundamentos discutidos e organizando condições para que diferentes professores contribuam com o processo.

O percurso pode ser sintetizado da seguinte forma:

Quadro 1. Estratégias Metodológicas

Etapa	Procedimento	Resultado no curso
1. Retomada da revisão	Recuperação das categorias e recorrências	Identificação das lacunas prioritárias
2. Interpretação formativa	Relação entre problema, conhecimento e experiência	Definição das respostas pedagógicas
3. Definição dos princípios	Articulação entre literatura e concepção formativa	Orientação pedagógica do curso
4. Organização dos eixos	Agrupamento dos conteúdos e estratégias	Estruturação dos cinco módulos
5. Planejamento metodológico	Seleção de vivências e atividades colaborativas	Definição da dinâmica e dos produtos

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

3.4. Critérios de Organização Pedagógica

A seleção dos conteúdos não foi orientada pela intenção de abranger todas as modalidades adaptadas ou todas as situações relacionadas à inclusão. Foram priorizados conhecimentos capazes de contribuir para a compreensão de princípios de adaptação e mediação que pudessem ser reelaborados pelos professores em

diferentes contextos. As modalidades escolhidas funcionam, portanto, como referências pedagógicas para a experimentação, e não como um repertório fechado.

Outro critério foi a viabilidade das propostas em escolas públicas com diferentes condições de espaço, infraestrutura e disponibilidade de materiais. Sempre que possível, as atividades foram planejadas considerando recursos acessíveis, materiais alternativos e possibilidades de reorganização dos espaços existentes. Essa escolha dialoga com as barreiras estruturais identificadas na revisão integrativa, mas não pretende naturalizar a precariedade ou transferir exclusivamente ao professor a responsabilidade por superar limitações institucionais.

A organização das atividades também considerou a diversidade de formas de participação dos próprios professores. Por isso, foram previstas possibilidades de manifestação oral, escrita, corporal e digital, sem que o uso de plataformas tecnológicas constitua condição obrigatória para o acompanhamento do curso. Recursos como nuvens de palavras, formulários e murais colaborativos poderão ser utilizados quando houver conectividade e acessibilidade, mantendo-se alternativas impressas ou presenciais equivalentes. Essa flexibilidade procura assegurar que a metodologia adotada pelo curso também expresse os princípios inclusivos que pretende discutir.

Buscou-se evitar uma organização exclusivamente orientada por diagnósticos. Embora três módulos considerem características relacionadas às deficiências física, visual, auditiva e intelectual e ao Transtorno do Espectro Autista, as estratégias não são apresentadas como respostas universais para grupos homogêneos. As

necessidades de participação variam entre os estudantes e dependem das atividades, das experiências anteriores, das formas de comunicação e das condições oferecidas. Por isso, os módulos enfatizam observação, diálogo, planejamento flexível e avaliação contínua das adaptações.

A elaboração colaborativa de planos de aula foi definida como atividade de culminância porque permite aos participantes mobilizar os conhecimentos discutidos ao longo do curso. Nesse momento, os professores poderão selecionar práticas corporais, identificar barreiras, definir objetivos, propor adaptações e analisar suas possíveis repercussões sobre a participação. As propostas produzidas também poderão subsidiar a posterior sistematização de um material pedagógico colaborativo, respeitando-se a autoria e a contribuição dos participantes.

Por fim, a estrutura apresentada possui caráter inicial e poderá ser aperfeiçoada após a produção dos dados da pesquisa de campo e a avaliação realizada pelos professores. A abertura para revisão preserva a coerência com uma concepção de formação situada e impede que o recurso seja tratado como produto definitivo antes de sua implementação. Na seção seguinte, são analisadas as correspondências estabelecidas entre os achados da revisão integrativa e os eixos que deram origem aos cinco módulos formativos.

4. DOS ACHADOS DA REVISÃO À ORGANIZAÇÃO DO CURSO

A elaboração do curso exigiu mais do que reunir os temas recorrentes na revisão integrativa. Foi necessário interpretar o significado pedagógico dos resultados e estabelecer relações entre

as dificuldades identificadas, as necessidades formativas delas decorrentes e as experiências que poderiam compor o percurso de formação. Esse movimento permitiu transformar evidências produzidas em diferentes contextos em princípios e eixos formativos, sem considerar que a literatura ofereceria respostas prontas para a realidade de São Miguel do Guamá.

A análise de Santos e Abrão (2026) evidenciou quatro núcleos principais de resultados: fragilidades nos processos de formação docente; permanência de barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais; potencial dos esportes adaptados para ampliar a participação; e escassez de propostas sistematizadas para a realidade das escolas públicas. Embora esses achados estejam interligados, sua distinção favoreceu a identificação das dimensões que precisariam ser contempladas no curso.

4.1. Das Fragilidades Formativas à Construção de Um Percurso Teórico-Prático

A formação docente foi uma das categorias mais recorrentes na revisão integrativa. Os estudos analisados indicaram que muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas demonstram insegurança para transformar esse reconhecimento em decisões pedagógicas. Também foram identificadas fragilidades na formação inicial, reduzida oferta de formações específicas e pouca articulação entre os conteúdos abordados nos cursos e as situações vivenciadas nas escolas (Silva, 2021; Silva, 2023; Alves, 2024; Silva, 2025).

Esses resultados foram interpretados como indicativos de que o curso não deveria iniciar diretamente com a apresentação das

modalidades adaptadas. Antes das vivências, tornou-se necessário estabelecer uma base conceitual comum sobre inclusão, participação, barreiras, capacitismo, mediação e adaptação pedagógica. Essa decisão deu origem ao primeiro eixo formativo, dedicado aos fundamentos da Educação Física Inclusiva e dos esportes adaptados.

A opção por um módulo introdutório não pressupõe que os participantes desconheçam completamente esses temas. Sua função é criar um espaço no qual concepções, experiências e dúvidas possam ser explicitadas e examinadas coletivamente. O reconhecimento dos conhecimentos prévios dos professores permite que a fundamentação teórica dialogue com situações reais, evitando que o início do curso seja reduzido a uma exposição abstrata de conceitos ou normas.

A revisão também demonstrou que parte das formações recebidas pelos docentes permanece concentrada em conteúdos gerais, com oportunidades limitadas de experimentação e planejamento. Em resposta, definiu-se que todos os módulos teriam caráter teórico-prático. As exposições dialogadas seriam articuladas a situações-problema, vivências corporais, análise de barreiras e elaboração de alternativas. A experiência prática não aparece como mera demonstração posterior à teoria, mas como oportunidade para produzir questões, revisar compreensões e subsidiar o planejamento.

Essa decisão encontra respaldo nos resultados de Carvalho (2025), que evidenciam o interesse de professores de Educação Física por formações específicas, presenciais e relacionadas às situações encontradas em suas escolas. A autora também identifica que a

troca entre profissionais amplia o repertório e reduz o isolamento vivenciado por docentes que não possuem outros colegas da área na mesma unidade de ensino. Por essa razão, a interação entre pares foi incorporada como elemento transversal do curso, culminando no módulo de planejamento colaborativo.

4.2. Das Barreiras à Participação aos Princípios de Adaptação

Outro conjunto de achados correspondeu às barreiras que interferem na participação dos estudantes nas aulas. Os estudos analisados por Santos e Abrão (2026) apontaram dificuldades relacionadas ao planejamento, à comunicação, à organização das atividades, à disponibilidade de materiais e às condições de infraestrutura. Essas barreiras, quando associadas a práticas centradas em padrões únicos de execução, podem produzir afastamento, participação periférica ou exclusão das experiências corporais.

A interpretação desses resultados levou à definição da participação como eixo articulador do curso. Desse modo, as estratégias não foram organizadas apenas pela pergunta “como adaptar uma modalidade?”, mas principalmente pela questão “quais barreiras precisam ser enfrentadas para que os estudantes participem e aprendam?”. Essa mudança de orientação desloca o foco da deficiência como problema individual para a relação entre os sujeitos, as atividades e as condições pedagógicas oferecidas.

Os estudos de Oliveira e Silva (2023), Santos (2024) e Ferreira *et al.* (2025), presentes na revisão, contribuíram para compreender que a inclusão envolve pertencimento, interação e acesso às experiências pedagógicas. A partir dessa compreensão, as adaptações de regras,

materiais, espaços, tempos e formas de comunicação foram incorporadas ao curso como possibilidades de mediação, e não como procedimentos padronizados destinados a cada diagnóstico.

A mediação pedagógica foi igualmente reconhecida como componente central. Salles e Chicon (2020) demonstram que a ação intencional do professor pode favorecer a aproximação, a interação e a participação de estudantes com autismo em experiências lúdicas. Essa contribuição fundamentou a inclusão de discussões sobre observação, comunicação, antecipação das atividades, organização do ambiente e acompanhamento das respostas dos estudantes.

A adaptação foi assumida, portanto, como um processo composto por quatro movimentos: identificar barreiras, compreender as necessidades de participação, modificar as condições da atividade e avaliar os efeitos das decisões adotadas. Essa sequência impede que a adaptação seja tratada como ação isolada ou definitiva. Uma estratégia inicialmente planejada pode ser mantida, modificada ou abandonada conforme as respostas dos estudantes e os objetivos de aprendizagem.

4.3. Do Potencial dos Esportes Adaptados Às Experiências Formativas

A revisão integrativa identificou que os esportes adaptados vêm sendo reconhecidos como possibilidades metodológicas para ampliar a participação e diversificar o repertório da Educação Física escolar. As produções de Santana e Soares (2022), Mulinari e Borges Neto (2022), Pereira e Bezerra (2024), Santos (2024) e Galindo *et al.* (2025) associaram essas práticas à cooperação, à valorização das

diferenças e à reorganização das formas tradicionais de ensinar o esporte.

Esse resultado sustentou a escolha dos esportes adaptados como conteúdo e referência metodológica do curso. As modalidades foram selecionadas considerando seu potencial para abordar diferentes formas de comunicação, orientação espacial, mobilidade, manipulação de objetos e organização coletiva. Também se considerou a possibilidade de vivenciá-las ou recriá-las com materiais acessíveis ao contexto escolar.

Para discutir estratégias relacionadas à deficiência física e à mobilidade reduzida, foram selecionadas a bocha paralímpica, o voleibol sentado e possibilidades do atletismo paralímpico. Essas práticas permitem analisar deslocamentos, estabilidade corporal, alcance, lançamento, organização do espaço e flexibilização de regras. O objetivo formativo não é preparar tecnicamente os professores para o esporte de rendimento, mas utilizar as modalidades como situações para observar barreiras e planejar alternativas de participação.

No eixo relacionado às deficiências visual e auditiva, foram incorporados o goalball, o futebol de cegos, o judô paralímpico e outras práticas que permitem discutir orientação espacial, comunicação sonora e visual, reconhecimento do ambiente, segurança e interação entre pares. O contato com essas modalidades possibilita compreender que a acessibilidade comunicacional e a organização antecipada do espaço são componentes do planejamento pedagógico, e não providências improvisadas durante a aula.

Para as discussões relativas à deficiência intelectual e ao Transtorno do Espectro Autista, foram selecionadas experiências com atletismo, badminton, tênis de mesa, jogos cooperativos e outras atividades passíveis de reorganização. Nesse eixo, ganham destaque a clareza das orientações, o uso de recursos visuais, a previsibilidade da sequência, a flexibilização do tempo, a mediação das interações e a organização dos estímulos presentes no ambiente.

A organização dos módulos por grupos de necessidades requer, entretanto, uma ressalva. Ela foi adotada para favorecer o aprofundamento de determinadas dimensões de acessibilidade, e não para estabelecer estratégias fixas para cada deficiência. Estudantes que compartilham um diagnóstico podem apresentar formas distintas de comunicação, mobilidade, interação e aprendizagem. Além disso, uma mesma estratégia pode atender estudantes com diferentes características. Por isso, os módulos preservam uma abordagem transversal baseada na identificação de barreiras e no acompanhamento das formas de participação.

4.4. Das Limitações Materiais à Construção de Alternativas Viáveis

A ausência ou a insuficiência de materiais adaptados apareceu de forma recorrente nos estudos examinados. Fonseca (2025) e Alves (2024) registraram dificuldades docentes relacionadas aos recursos pedagógicos, às condições estruturais das escolas e ao apoio para o planejamento inclusivo. Esses achados foram considerados na escolha das atividades e dos materiais previstos para o curso.

As vivências serão organizadas, sempre que possível, com recursos disponíveis nas escolas ou passíveis de confecção e adaptação, como

bolas com sinalização sonora, fitas, cordas, cones, tecidos, caixas, garrafas, alvos e marcações táteis. Essa escolha busca ampliar a possibilidade de reelaboração das propostas pelos professores após a formação. O trabalho com materiais acessíveis, contudo, não deve ser confundido com aceitação da precariedade estrutural. A oferta de condições adequadas de acessibilidade e de recursos pedagógicos permanece uma responsabilidade institucional.

A formação deverá problematizar essa tensão. De um lado, o professor precisa dispor de alternativas para intervir nas condições existentes; de outro, não pode ser responsabilizado individualmente por solucionar barreiras cuja superação depende de políticas, financiamento, gestão e apoio interprofissional. Assim, a discussão sobre recursos inclui tanto a construção de possibilidades pedagógicas quanto a identificação de necessidades que precisam ser encaminhadas às escolas e à rede municipal.

4.5. Da Escassez de Propostas à Produção Colaborativa

A revisão revelou que muitos estudos se concentram na descrição dos desafios da inclusão, enquanto ainda são reduzidas as produções que sistematizam propostas formativas e estratégias aplicáveis às escolas públicas (Santos; Abrão, 2026). Essa lacuna teve influência direta sobre o quinto módulo, destinado ao planejamento pedagógico colaborativo e à sistematização das práticas inclusivas.

Nesse módulo, os professores serão convidados a mobilizar os conhecimentos e as experiências dos encontros anteriores para elaborar propostas de aula. O planejamento deverá contemplar objetivos de aprendizagem, características da prática corporal, barreiras previstas, estratégias de mediação, adaptações, recursos e

formas de acompanhamento da participação. As propostas serão apresentadas e discutidas entre os participantes, permitindo revisão e aperfeiçoamento coletivo.

A produção colaborativa cumpre duas funções. A primeira é formativa, pois possibilita aos professores aplicar critérios de planejamento e justificar suas decisões. A segunda é relacionada à sistematização, uma vez que as propostas poderão compor posteriormente um material pedagógico vinculado ao curso. Esse material não será apresentado como manual de aplicação universal, mas como registro de estratégias construídas por professores a partir de suas realidades.

A correspondência entre os principais achados e as decisões formativas pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 2. Relações dos Achados e Conteúdos

Achados da revisão integrativa	Necessidades formativas interpretadas	Decisões adotadas no curso	Módulos relacionado s
Fragilidades na formação inicial e continuada	Construção de base conceitual e pedagógica	Discussão de inclusão, participação, barreiras e fundamentos dos esportes adaptados	Módulo 1
Insegurança para planejar práticas inclusivas	Aproximação entre conceitos, vivências e decisões pedagógicas	Organização teórico-prática e análise de situações escolares	Módulos 1 a 5

Barreiras de comunicação, mobilidade e interação	Ampliação do repertório de mediação	Vivências e estratégias relacionadas a diferentes formas de participação	Módulos 2, 3 e 4
Potencial pedagógico dos esportes adaptados	Conhecimento e experimentação das modalidades	Bocha paralímpica, voleibol sentado, goalball, futebol de cegos, atletismo e outras práticas	Módulos 2, 3 e 4
Escassez de materiais e limitações estruturais	Planejamento com recursos acessíveis e análise das responsabilidades institucionais	Experimentação e confecção de materiais, sem naturalização da precariedade	Módulos 2, 3 e 4
Permanência de práticas seletivas e centradas no rendimento	Revisão das concepções de participação e aprendizagem	Ênfase na cooperação, na flexibilização e na diversificação das formas de envolvimento	Todos os módulos
Formação pouco vinculada à realidade escolar	Valorização dos saberes e das experiências docentes	Diálogo, estudo de casos, troca entre pares e resolução de problemas	Todos os módulos
Poucas propostas pedagógicas sistematizadas	Produção e registro de estratégias contextualizadas	Elaboração colaborativa de planos de aula	Módulo 5

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Santos e Abrão (2026).

A análise dessas correspondências demonstra que a organização do curso não resultou apenas de uma divisão temática das deficiências

ou da seleção de modalidades esportivas. Sua estrutura foi construída a partir das relações entre lacunas formativas, barreiras à participação, princípios de mediação e possibilidades pedagógicas identificadas na literatura. Na próxima seção, são apresentados detalhadamente os cinco módulos, seus objetivos, conteúdos, estratégias e produtos formativos.

5. ESTRUTURA E FUNDAMENTOS DOS MÓDULOS FORMATIVOS

O curso foi organizado em cinco módulos teórico-práticos, com carga horária prevista de quatro horas por encontro, totalizando 20 horas de formação. A sequência foi planejada para conduzir os participantes de uma base conceitual comum à elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas. O primeiro módulo introduz os fundamentos da inclusão e dos esportes adaptados; os três módulos seguintes concentram vivências, análise de barreiras e construção de estratégias; e o último integra os conhecimentos trabalhados por meio do planejamento colaborativo.

Embora os módulos intermediários estejam organizados a partir de determinados grupos de necessidades, todos compartilham princípios transversais: participação, mediação pedagógica, acessibilidade, flexibilização, cooperação e avaliação contínua das estratégias. Essa organização não associa automaticamente uma técnica a um diagnóstico, mas permite aprofundar dimensões que podem exigir maior atenção no planejamento, como mobilidade, orientação espacial, comunicação, interação social e organização do ambiente.

A estrutura geral do curso está sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 3. Estrutura dos módulos do curso de formação continuada

Módulo	Eixo formativo	Ênfase pedagógica	Produção prevista
1	Fundamentos da Educação Física Inclusiva e dos esportes adaptados	Concepções de inclusão, participação, barreiras, capacitismo e adaptação.	Alinhamento conceitual e diagnóstico inicial.
2	Deficiência física e mobilidade reduzida	Mobilidade, alcance, manipulação de objetos, regras e organização espacial.	Estratégias e adaptações para práticas selecionadas.
3	Deficiências visual e auditiva	Comunicação, orientação espacial, sinalização e segurança.	Recursos sonoros, visuais e táteis aplicáveis às aulas.
4	Deficiência intelectual e TEA	Comunicação, previsibilidade, mediação, interação e organização dos estímulos.	Sequências pedagógicas flexíveis e recursos de apoio.
5	Planejamento colaborativo e sistematização	Integração dos conhecimentos e elaboração de propostas contextualizadas	Planos de aula, socialização e avaliação do curso.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Santos e Abrão (2026).

5.1. Módulo 1 – Fundamentos da Educação Física Inclusiva e dos Esportes Adaptados

O primeiro módulo tem como objetivo discutir os fundamentos da Educação Física Escolar Inclusiva e compreender os esportes adaptados como conhecimentos da cultura corporal e possibilidades metodológicas. Sua função é estabelecer referências conceituais que orientem as vivências posteriores e permitam aos participantes analisar criticamente situações presentes em suas práticas.

O encontro inicia-se com o levantamento das experiências e compreensões dos professores sobre inclusão, participação e esportes adaptados. Esse diagnóstico não possui finalidade classificatória. Pretende identificar conhecimentos, dúvidas, modalidades conhecidas, estratégias já utilizadas e dificuldades percebidas no cotidiano das aulas. As respostas contribuirão para que a condução do curso dialogue com os diferentes percursos profissionais dos participantes.

Em seguida, serão discutidas as distinções entre acesso, presença, participação e aprendizagem. Situações em que estudantes permanecem nas aulas sem envolvimento efetivo serão utilizadas para problematizar formas de exclusão que podem ocorrer mesmo em ambientes formalmente inclusivos. Também serão abordadas barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e estruturais, relacionando-as às decisões tomadas no planejamento e na realização das práticas corporais.

A discussão sobre capacitismo será incorporada para analisar expectativas reduzidas, infantilização, invisibilização e valorização de padrões corporais únicos. O objetivo não é responsabilizar individualmente os professores, mas favorecer o reconhecimento de concepções socialmente construídas que podem influenciar a organização das aulas. A reflexão será relacionada às marcas

históricas da Educação Física centradas na aptidão, na técnica e no rendimento, discutidas por Cruz *et al.* (2019) e retomadas em produções recentes sobre formação e inclusão (Thomaz; Silva, 2026).

O módulo também apresentará os conceitos de esporte paralímpico, paradesporto, esporte adaptado e adaptação pedagógica, indicando aproximações e diferenças entre eles. As modalidades serão contextualizadas historicamente e compreendidas para além da dimensão competitiva. Essa abordagem busca evitar que os esportes adaptados sejam tratados apenas como curiosidade, simulação de uma deficiência ou atividade destinada exclusivamente aos estudantes com deficiência.

Após a discussão conceitual, os participantes serão organizados em pequenos grupos para analisar casos escolares fictícios, construídos a partir de condições reconhecíveis na realidade das redes públicas. Cada grupo deverá identificar a principal barreira à participação, propor modificações e explicar como acompanhará os efeitos das decisões tomadas. As soluções serão apresentadas em formato de galeria, permitindo que os participantes circulem, comentem e acrescentem possibilidades às produções dos demais grupos. A produção prevista consiste em um mapa inicial das dificuldades e estratégias reconhecidas pelo grupo. Esse material poderá ser retomado nos demais módulos e comparado às propostas elaboradas ao final do curso.

5.2. Módulo 2 – Estratégias Pedagógicas para Estudantes com Deficiência Física Ou Mobilidade Reduzida

O segundo módulo concentra-se nas condições de mobilidade, equilíbrio, alcance, deslocamento e manipulação de materiais

presentes nas práticas corporais. Seu objetivo é experimentar e analisar estratégias que possam favorecer a participação de estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida, sem restringir as atividades às limitações previamente atribuídas aos sujeitos.

As vivências terão como referências a bocha paralímpica, o voleibol sentado e o atletismo paralímpico. A escolha dessas modalidades decorre da possibilidade de discutir diferentes formas de lançar, rebater, deslocar-se, ocupar o espaço e participar coletivamente. Antes de cada experiência, serão apresentados elementos históricos, regras essenciais e características da modalidade, evitando que a atividade seja descaracterizada ou reduzida a uma adaptação sem contexto.

Na bocha paralímpica, poderão ser exploradas variações de distância, tamanho dos alvos, tipos de lançamento, superfícies e recursos de apoio. A atividade permitirá discutir precisão, tomada de decisão, autonomia e participação de estudantes que utilizam diferentes formas de propulsão da bola. Também serão analisadas possibilidades de confecção de materiais e de organização da modalidade em espaços escolares reduzidos.

O voleibol sentado favorecerá discussões sobre deslocamento, alcance, altura da rede, dimensões da quadra, número de participantes e continuidade do jogo. A vivência permitirá examinar como a alteração da posição corporal modifica a lógica da modalidade e exige novas estratégias coletivas. O propósito não será reproduzir integralmente o esporte competitivo, mas compreender seus fundamentos e avaliar quais adaptações preservam o sentido do jogo no contexto escolar.

Nas experiências relacionadas ao atletismo, serão abordadas formas de reorganizar corridas, lançamentos e circuitos, considerando diferentes possibilidades de mobilidade. Os participantes serão convidados a refletir sobre a organização das estações, a segurança, os tempos de realização, a função dos colegas e os critérios de acompanhamento. O desempenho não será analisado somente por medidas padronizadas, mas também pelo envolvimento, pela tomada de decisão, pelo desenvolvimento individual e pela participação na proposta.

Ao final do módulo, pequenos grupos deverão selecionar uma prática corporal e propor adaptações relacionadas aos materiais, às regras, ao espaço e às formas de participação. As propostas serão discutidas coletivamente, observando-se se as mudanças preservam os objetivos da atividade e se evitam a segregação do estudante.

5.3. Módulo 3 – Estratégias Pedagógicas para Estudantes com Deficiência Visual e Auditiva

O terceiro módulo tem como objetivo discutir acessibilidade comunicacional, orientação espacial, sinalização e segurança. As experiências serão organizadas a partir do goalball, do futebol de cegos, do judô paralímpico e de possibilidades de adaptação de outras práticas para estudantes com deficiência visual ou auditiva.

No goalball, serão exploradas a sinalização tátil do espaço, a orientação pelo som, a comunicação entre os participantes e a organização do silêncio durante determinadas ações. A vivência possibilitará compreender como referências sonoras e táteis podem favorecer a localização e a tomada de decisão. Também permitirá

discutir materiais alternativos, como bolas sonoras confeccionadas ou adaptadas, desde que ofereçam condições de segurança.

O futebol de cegos será utilizado para analisar condução da bola, comunicação entre jogadores, função do chamador, reconhecimento prévio do espaço e organização das regras. A atividade deverá enfatizar que o uso de vendas por pessoas sem deficiência não reproduz a experiência de uma pessoa cega. Trata-se apenas de um recurso pedagógico pontual para evidenciar a importância da comunicação, da orientação e da confiança, devendo ser acompanhado por contextualização e reflexão crítica.

O judô paralímpico permitirá discutir contato, percepção corporal, equilíbrio, oposição e comunicação entre os participantes. As atividades introdutórias priorizarão segurança, reconhecimento do espaço e progressão pedagógica, sem exigir a reprodução de técnicas complexas. A modalidade servirá como referência para analisar como práticas de luta podem ser reorganizadas sem perder seus princípios de interação e oposição.

Em relação aos estudantes com deficiência auditiva, serão discutidos recursos visuais, gestuais e táteis, posicionamento do professor, demonstração das atividades e organização dos sinais de início, interrupção e mudança de tarefa. O módulo não pressupõe que toda pessoa surda utilize a mesma forma de comunicação. Por isso, as decisões precisam considerar o estudante, sua experiência linguística e os recursos disponíveis na escola.

As contribuições de Salles e Chicon (2020) ajudam a sustentar a importância de uma mediação intencional, orientada pela observação das formas de interação e participação. No módulo, essa

compreensão será traduzida na elaboração de mapas de acessibilidade das atividades: os grupos identificarão quais informações são predominantemente visuais, sonoras ou verbais e proporão formas alternativas de apresentá-las.

Como produção, os participantes desenvolverão uma atividade que combine pelo menos dois canais de comunicação e inclua procedimentos de orientação e segurança. A análise coletiva deverá verificar se os recursos favorecem a autonomia ou produzem dependência desnecessária da ajuda de terceiros.

5.4. Módulo 4 – Estratégias pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista

O quarto módulo abordará planejamento, comunicação, previsibilidade, interação social, flexibilização do tempo e organização dos estímulos. O objetivo é analisar como esses elementos podem favorecer a participação de estudantes com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a heterogeneidade existente entre pessoas que compartilham essas identificações.

As vivências utilizarão referências do atletismo, badminton, tênis de mesa, jogos cooperativos e outras atividades adaptáveis ao contexto escolar. Essas práticas permitem organizar sequências com diferentes níveis de complexidade, delimitar etapas, utilizar referências visuais e flexibilizar regras sem retirar o sentido pedagógico da experiência.

Serão discutidas estratégias como demonstração corporal, divisão da tarefa em etapas, utilização de rotinas visuais, antecipação das mudanças, redução de comandos simultâneos, escolha entre

possibilidades de participação e organização de espaços com referências claras. Esses recursos não serão apresentados como um protocolo obrigatório, mas como alternativas que precisam ser avaliadas conforme as respostas e preferências de cada estudante.

A mediação das relações entre pares também receberá atenção. Salles e Chicon (2020) demonstram que intervenções pedagógicas intencionais podem ampliar as possibilidades de interação e participação de crianças com autismo. No curso, essa contribuição será relacionada à formação de duplas ou grupos de apoio, à definição de papéis e à organização de atividades cooperativas que evitem tanto o isolamento quanto a tutela permanente do estudante.

Outro aspecto será a análise da dimensão sensorial do ambiente. Ruídos intensos, grande quantidade de estímulos, mudanças inesperadas e longos períodos de espera podem interferir na participação de diferentes estudantes. Os professores serão convidados a observar essas condições e avaliar possibilidades de reorganização, como delimitação do espaço, alternância entre momentos de maior e menor intensidade e disponibilização de referências antecipadas sobre a sequência da aula.

Como atividade de síntese, os participantes elaborarão uma sequência pedagógica curta contendo objetivos, etapas, recursos de comunicação, possibilidades de flexibilização e formas de acompanhamento. A produção deverá prever alternativas sem definir antecipadamente um percurso único para todos os estudantes.

5.5. Módulo 5 – Planejamento Pedagógico Colaborativo e Sistematização das Práticas Inclusivas

O quinto módulo constitui a etapa de integração do percurso formativo. Seu objetivo é mobilizar os fundamentos, as vivências e as estratégias discutidas nos encontros anteriores para elaborar propostas pedagógicas relacionadas à realidade das escolas participantes. A centralidade do planejamento colaborativo responde às lacunas identificadas na revisão integrativa quanto à reduzida sistematização de práticas aplicáveis ao cotidiano escolar (Santos; Abrão, 2026).

Inicialmente, será retomado o mapa de dificuldades e estratégias produzido no primeiro módulo. Os participantes poderão analisar quais compreensões foram mantidas, ampliadas ou modificadas ao longo do curso. Esse movimento não será utilizado para medir desempenho individual, mas para favorecer a reflexão sobre o processo formativo.

Em seguida, os professores serão organizados em grupos para elaborar planos de aula. Cada proposta deverá apresentar:

- Prática corporal ou modalidade selecionada;
- Objetivos de aprendizagem;
- Características da turma e do contexto;
- Possíveis barreiras à participação;
- Estratégias de mediação;

- Adaptações de regras, materiais, espaços, tempos ou formas de comunicação;
- Recursos necessários;
- Possibilidades de participação dos estudantes;
- Critérios de acompanhamento e avaliação.

Os planos serão socializados e analisados pelos demais participantes. A discussão deverá considerar a coerência entre objetivos e estratégias, a viabilidade dos recursos, a preservação do sentido da prática corporal e os possíveis efeitos das adaptações. Essa avaliação entre pares permitirá revisar as propostas antes de sua sistematização.

A escolha desse formato dialoga com Carvalho (2025), cuja pesquisa evidencia que os professores valorizam espaços de encontro, compartilhamento de experiências e produção coletiva. No curso, o planejamento colaborativo busca romper o isolamento profissional e reconhecer que diferentes escolas podem produzir soluções distintas para problemas semelhantes.

O módulo também incluirá a avaliação da formação. Os participantes serão convidados a analisar a relevância dos conteúdos, a adequação das metodologias, as contribuições percebidas para o planejamento, os limites do percurso e os aspectos que necessitam de aprofundamento. Essas informações serão produzidas em etapa posterior e, portanto, não integram os resultados deste artigo de construção.

As propostas elaboradas poderão subsidiar a organização de um material pedagógico colaborativo, mediante autorização e reconhecimento da autoria dos professores. Esse desdobramento permitirá reunir estratégias contextualizadas, sem transformá-las em prescrições universais. O material será compreendido como registro aberto à adaptação e ao aperfeiçoamento conforme as características dos estudantes e das escolas.

5.6. Dinâmica Transversal dos Encontros

Apesar das especificidades de cada módulo, os encontros serão organizados por uma dinâmica comum, composta por momentos de preparação, problematização, fundamentação, experimentação e sistematização. Essa continuidade procura estabelecer uma identidade metodológica para o curso e favorecer a articulação entre conhecimentos científicos, experiências profissionais e elaboração pedagógica.

Antes de determinados encontros, poderão ser disponibilizados materiais introdutórios de curta duração, como textos, vídeos ou áudios acessíveis. Esses materiais terão a função de despertar questões e oferecer referências iniciais, sem transferir aos participantes a responsabilidade de estudar previamente conteúdos indispensáveis à compreensão do módulo. O acesso antecipado será acompanhado de uma pergunta disparadora relacionada ao tema do encontro.

No acolhimento, serão retomadas as experiências e expectativas dos professores. Poderão ser utilizadas nuvens de palavras, cartões, murais físicos ou recursos digitais para responder a questões como: “Qual barreira mais interfere atualmente na participação dos

estudantes em suas aulas?” ou “Que decisão pedagógica relacionada à inclusão tem produzido mais dúvidas em seu planejamento?”. As respostas servirão para aproximar o conteúdo das situações vivenciadas na rede municipal.

A fundamentação teórica será desenvolvida em blocos dialogados, intercalados por perguntas, análise de exemplos e atividades em pequenos grupos. A exposição não será eliminada, pois determinados conceitos e informações exigem sistematização, mas será articulada a momentos nos quais os participantes possam interpretar, questionar e relacionar o conteúdo às próprias experiências.

Os estudos de caso serão utilizados para apresentar situações escolares que envolvam diferentes práticas corporais, condições de acessibilidade e barreiras à participação. Organizados em pequenos grupos, os professores deverão identificar o problema pedagógico, distinguir as barreiras individuais das barreiras produzidas pelo contexto e propor modificações relacionadas às regras, aos materiais, ao espaço, à comunicação, ao tempo e às formas de acompanhamento. Os casos serão fictícios, embora inspirados em condições reconhecíveis nas escolas públicas, evitando a exposição de estudantes ou instituições.

Nas vivências, os participantes alternarão funções de praticante, mediador e observador. O observador utilizará um instrumento orientador para registrar aspectos como participação, autonomia, segurança, interação, clareza da comunicação, preservação do objetivo pedagógico e viabilidade da proposta. O rodízio das funções permitirá analisar a atividade por diferentes perspectivas e evitar

que os mesmos participantes concentrem continuamente a fala ou a tomada de decisões.

Ao final de cada encontro, ocorrerá um momento de reflexão e sistematização. Em vez de solicitar apenas uma avaliação geral da atividade, serão apresentadas questões abertas, como: “Qual barreira foi reduzida?”, “Que aspecto da proposta ainda limita a participação?” e “O que precisaria ser modificado para utilizar essa experiência em sua escola?”. Os participantes poderão registrar dúvidas de forma identificada ou anônima e estabelecer uma possibilidade de aplicação ou investigação para o encontro seguinte.

A dinâmica transversal do curso pode ser sintetizada em seis momentos:

- Preparação e contato com uma pergunta inicial;
- Acolhimento e levantamento das experiências;
- Fundamentação dialogada;
- Análise de situações em pequenos grupos;
- Vivência, observação e reorganização das práticas;
- Reflexão, registro e sistematização.

Essa organização não estabelece uma sequência rígida ou uma duração idêntica para todos os módulos. O tempo destinado a cada momento poderá variar conforme os objetivos do encontro, as características das atividades e as contribuições dos participantes.

6. DISCUSSÃO

A construção do curso evidencia que a utilização de resultados de uma revisão integrativa na elaboração de um recurso educacional não ocorre por simples transferência de informações. As evidências científicas precisam ser interpretadas à luz do objetivo formativo, das características dos participantes e das condições em que a proposta será desenvolvida. Neste estudo, as recorrências identificadas na literatura foram convertidas em necessidades formativas, princípios pedagógicos, conteúdos e experiências, constituindo um percurso que parte da análise do problema e avança em direção à construção de possibilidades de intervenção.

Essa articulação representa uma contribuição relevante para pesquisas desenvolvidas em mestrados profissionais. O recurso educacional não aparece como elemento complementar ou desvinculado da investigação, mas como desdobramento das evidências produzidas em uma etapa anterior. A revisão de Santos e Abrão (2026) identificou fragilidades na formação, insegurança docente, barreiras à participação e reduzida sistematização de práticas inclusivas. Esses achados orientaram diretamente a definição dos módulos e permitiram explicitar por que determinados conhecimentos e experiências foram incorporados ao curso.

A correspondência entre evidências e escolhas pedagógicas também contribui para evitar a elaboração de formações baseadas apenas na seleção de temas considerados relevantes pelos responsáveis. Embora as decisões sobre o recurso envolvam interpretação e posicionamento dos pesquisadores, elas podem ser justificadas por problemas recorrentes na produção científica. Essa

fundamentação fortalece a coerência interna da proposta e permite que suas escolhas sejam examinadas, questionadas e aperfeiçoadas.

Entretanto, uma formação fundamentada em evidências não deve desconsiderar os saberes dos participantes. Os resultados de Carvalho (2025) demonstram que professores de Educação Física valorizam momentos específicos da área, trocas entre pares e discussões relacionadas às situações enfrentadas nas escolas. Bagatini e Souza (2019) também assinalam que a formação continuada ganha sentido quando permanece vinculada ao trabalho docente e favorece o diálogo entre teoria e prática. Por essa razão, o curso foi organizado de forma a combinar conhecimentos da literatura com experiências trazidas pelos profissionais.

A participação docente ocorre em diferentes momentos: no diagnóstico inicial, na análise das situações escolares, nas vivências, na proposição de adaptações e no planejamento colaborativo. Essa organização procura evitar que os professores sejam tratados como receptores de um produto integralmente definido por especialistas. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a estrutura inicial do curso foi elaborada antes da produção dos dados da pesquisa de campo. Assim, sua versão atual deve ser compreendida como uma proposta fundamentada e aberta a revisões, e não como um modelo concluído.

6.1. Potencial Formativo dos Esportes Adaptados

A escolha dos esportes adaptados como eixo da formação possui uma dupla dimensão. A primeira corresponde ao seu reconhecimento como conhecimentos da cultura corporal, com histórias, regras, técnicas e formas específicas de organização. A

segunda refere-se às possibilidades de utilizar essas modalidades como situações formativas para discutir barreiras, acessibilidade, mediação e diferentes formas de participação.

Os estudos reunidos na revisão integrativa indicaram que os esportes adaptados podem ampliar o repertório pedagógico e favorecer experiências mais cooperativas e inclusivas (Santana; Soares, 2022; Pereira; Bezerra, 2024; Santos, 2024; Galindo *et al.*, 2025). Seu potencial, contudo, não está apenas na modificação de equipamentos ou regras. Ele se encontra principalmente na possibilidade de questionar concepções segundo as quais o esporte escolar deve ser organizado por padrões únicos de habilidade, velocidade, força ou desempenho.

Quando professores vivenciam uma modalidade que utiliza outros canais de comunicação, diferentes formas de deslocamento ou novas relações com o espaço, podem ampliar suas referências para o planejamento. Os princípios experimentados no goalball, na bocha paralímpica ou no voleibol sentado podem ser mobilizados em outras práticas corporais. Dessa forma, o curso não pretende oferecer apenas um conjunto de modalidades a serem reproduzidas, mas favorecer a construção de critérios que ajudem os docentes a analisar e reorganizar diferentes situações de ensino.

Essa abordagem exige atenção para que as vivências não reforcem concepções estereotipadas. Atividades em que participantes sem deficiência utilizam vendas ou limitam temporariamente seus movimentos não reproduzem a experiência social de uma pessoa com deficiência. Se conduzidas sem contextualização, podem reduzir a discussão à ideia de dificuldade individual ou despertar apenas sentimentos de pena e superação. Por isso, o curso deverá

relacionar as experiências corporais à história das modalidades, ao protagonismo das pessoas com deficiência e à identificação das barreiras presentes nos ambientes.

6.2. Participação e Mediação Como Eixos Transversais

A organização do curso assume que participação e aprendizagem são dimensões inseparáveis da inclusão. Mendes (2020) sustenta que uma educação inclusiva precisa assegurar convivência, acesso ao conhecimento e expectativas educacionais relacionadas às singularidades dos estudantes. Essa compreensão ajuda a questionar práticas nas quais o aluno está presente, mas permanece afastado dos objetivos, das interações e das decisões que caracterizam a atividade.

A mediação pedagógica, nesse contexto, não se reduz a oferecer auxílio quando o estudante não consegue realizar uma tarefa. Ela envolve observar as formas de envolvimento, interpretar as barreiras e reorganizar as condições de ensino. Salles e Chicon (2020) demonstram que intervenções intencionais e sistemáticas podem ampliar as possibilidades de participação e interação de crianças com autismo. Essa contribuição reforça a necessidade de planejar estratégias e acompanhar seus efeitos, em vez de presumir antecipadamente o que cada estudante pode ou não realizar.

A adaptação assume, assim, caráter relacional e processual. Ela não está exclusivamente no material ou na regra modificada, mas na relação entre os objetivos da aula, as características dos participantes e as condições oferecidas. Uma mesma adaptação pode favorecer a participação em determinada turma e produzir efeitos limitados em outra. Por esse motivo, o curso enfatiza a

observação, o diálogo com os estudantes e a revisão contínua das decisões.

A organização de três módulos por grupos de necessidades pode facilitar o aprofundamento de dimensões específicas de acessibilidade, mas também apresenta riscos. Se interpretada de maneira rígida, essa divisão pode reforçar uma lógica categorial na qual todas as pessoas com a mesma deficiência receberiam estratégias idênticas. Para enfrentar esse limite, o curso mantém os conceitos de barreira, mediação e participação como referências transversais. As características associadas às deficiências funcionam como pontos de atenção para o planejamento, e não como prescrições universais.

6.3. Contextualização e Viabilidade Pedagógica

A vinculação do curso à rede municipal de São Miguel do Guamá constitui outro elemento de sua proposta. A manifestação de interesse por parte dos professores durante a organização dos Jogos Interescolares Guamaenses (JIG's), reforçou a pertinência de uma formação específica sobre inclusão e esportes adaptados. Além disso, a parceria entre universidade, Secretaria Municipal de Educação e professores pode favorecer a aproximação entre produção científica, políticas de formação e experiências escolares.

A contextualização também orientou a seleção dos materiais e das atividades. As limitações estruturais e a escassez de recursos apareceram entre os obstáculos recorrentes na literatura analisada (Alves, 2024; Fonseca, 2025; Santos; Abrão, 2026). Por isso, parte das vivências prevê materiais acessíveis, reutilizáveis ou passíveis de adaptação. Essa decisão amplia as possibilidades de utilização das

propostas em diferentes escolas, mas não pode ocultar a responsabilidade das redes de ensino pela oferta de condições adequadas de acessibilidade.

Existe uma diferença importante entre criar alternativas pedagógicas e naturalizar a ausência de recursos. A criatividade docente pode contribuir para responder a determinadas situações, mas não substitui investimento, infraestrutura, materiais apropriados, apoio pedagógico e políticas permanentes de formação. O curso deve possibilitar que os professores identifiquem não apenas o que podem reorganizar em suas aulas, mas também quais barreiras demandam ações institucionais.

A carga horária de 20 horas representa uma oportunidade inicial de estudo, experimentação e planejamento, mas não é suficiente para abranger toda a complexidade da inclusão na Educação Física. Diferentes deficiências, contextos e práticas corporais exigem aprofundamentos que ultrapassam os cinco encontros. A proposta precisa ser compreendida como parte de um processo formativo mais amplo, passível de continuidade por meio de grupos de estudo, acompanhamento pedagógico, novas oficinas e compartilhamento das experiências desenvolvidas após o curso.

6.4. Limites da Construção e Necessidade de Avaliação

O principal limite desta etapa é o fato de o curso ter sido estruturado antes da análise dos dados produzidos com os professores da rede municipal. Embora a proposta esteja fundamentada na revisão integrativa, em estudos recentes e em uma demanda manifestada no contexto local, as necessidades específicas dos participantes ainda precisam ser analisadas sistematicamente. Os dados da

pesquisa de campo poderão confirmar prioridades, revelar aspectos não contemplados e indicar ajustes nos conteúdos e nas metodologias.

Outro limite diz respeito à própria composição da revisão integrativa. As 15 produções analisadas representam um recorte temporal, temático e metodológico da literatura, não abrangendo todas as pesquisas sobre inclusão e esportes adaptados. A concentração de estudos qualitativos e a diversidade dos contextos investigados também impedem generalizações diretas. Por isso, os achados foram utilizados como referências para a construção do curso, e não como prescrições aplicáveis indistintamente a qualquer rede de ensino.

A avaliação posterior do recurso será indispensável para verificar sua pertinência. Essa avaliação deverá considerar a percepção dos participantes sobre os conteúdos e as metodologias, a adequação das vivências, as contribuições para o planejamento e os limites identificados ao longo do percurso. A análise dos planos de aula produzidos poderá oferecer indícios sobre a mobilização dos conceitos de barreira, participação, mediação e adaptação, sem ser tomada isoladamente como comprovação de mudança na prática docente.

Também será importante distinguir satisfação com o curso de contribuição formativa. Uma avaliação positiva dos encontros não demonstra, por si só, que os professores ampliaram suas possibilidades de intervenção ou que as estratégias passaram a integrar as aulas. A compreensão dos efeitos sobre a prática exigiria acompanhamento posterior, observação ou produção de relatos sobre a utilização das propostas nas escolas. Esses procedimentos

poderão constituir desdobramentos da investigação, mas não integram o escopo deste artigo.

Apesar desses limites, a explicitação do percurso de construção oferece uma base para a implementação e o aperfeiçoamento do recurso. Ao tornar visível a relação entre achados, necessidades e decisões pedagógicas, o estudo permite que a proposta seja analisada antes de sua aplicação e revisada a partir das contribuições dos participantes. Essa abertura é coerente com uma formação que reconhece os professores como sujeitos do processo e compreende o recurso educacional como produção situada, dinâmica e passível de transformação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar como os achados de uma revisão integrativa sobre esportes adaptados, inclusão escolar e formação docente subsidiaram a construção de um curso de formação continuada destinado a professores de Educação Física. A análise demonstrou que a passagem das evidências científicas para o recurso educacional envolveu um processo de interpretação, organização e contextualização, no qual as recorrências identificadas na literatura foram convertidas em necessidades formativas, princípios pedagógicos, conteúdos e experiências.

As fragilidades da formação inicial e continuada, a insegurança docente, a permanência de práticas seletivas, as barreiras à participação, a escassez de materiais e a reduzida sistematização de propostas aplicáveis ao cotidiano escolar constituíram os principais achados mobilizados. Em resposta, o curso foi organizado de modo a articular fundamentação conceitual, vivências com esportes

adaptados, análise de barreiras, experimentação de estratégias e planejamento colaborativo.

A estrutura em cinco módulos permitiu estabelecer uma progressão entre a compreensão dos fundamentos da Educação Física Inclusiva e a elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas. Embora três módulos aprofundem estratégias relacionadas a determinados grupos de necessidades, a participação, a mediação e a identificação de barreiras permanecem como princípios transversais. Com isso, procura-se evitar a associação rígida entre diagnóstico e estratégia, reconhecendo que as decisões pedagógicas precisam considerar os sujeitos, os objetivos de aprendizagem e as condições concretas das atividades.

Os esportes adaptados foram compreendidos simultaneamente como conhecimentos da cultura corporal e referências para a reorganização das práticas escolares. Seu potencial formativo não se restringe ao ensino de modalidades específicas, pois as experiências com diferentes regras, materiais, formas de comunicação e possibilidades de movimento podem ampliar os critérios utilizados pelos professores no planejamento. Entretanto, sua utilização exige contextualização histórica e reflexão crítica, para que as vivências não reforcem estereótipos ou reduzam a deficiência a uma experiência simulada.

A vinculação do curso ao contexto de São Miguel do Guamá e a articulação entre CEPELS/UFT, Secretaria Municipal de Educação e professores da rede fortalecem o caráter aplicado da proposta. A valorização das experiências docentes, a troca entre pares e a elaboração colaborativa de planos de aula podem aproximar a formação das situações vivenciadas nas escolas. Essa

contextualização, contudo, não transfere aos professores a responsabilidade exclusiva pela inclusão, pois a superação das barreiras também depende de recursos, acessibilidade, apoio pedagógico e políticas institucionais permanentes.

A proposta apresentada possui caráter inicial. Embora esteja fundamentada em evidências científicas e documentos educacionais, ainda deverá ser confrontada com as necessidades identificadas na pesquisa de campo e com as avaliações produzidas durante sua implementação. Portanto, não é possível afirmar, nesta etapa, sua efetividade ou seus efeitos sobre as práticas docentes. A aplicação do curso permitirá verificar sua pertinência, reconhecer limites e realizar ajustes nos conteúdos, nas vivências e nas estratégias formativas.

Conclui-se que a construção de recursos educacionais fundamentados em evidências pode fortalecer a relação entre pesquisa e intervenção pedagógica, desde que os achados da literatura sejam interpretados em diálogo com os saberes docentes e com a realidade escolar. Ao explicitar o percurso que relaciona evidências, necessidades formativas e decisões pedagógicas, este estudo oferece uma base para a implementação, a avaliação e o aperfeiçoamento do curso, contribuindo para o desenvolvimento de processos formativos comprometidos com a ampliação da participação e da aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. 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, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 jun. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2025.

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de Educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018. DOI: 10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/7523>. Acesso em: 15 jul. 2026.

ALVES, Wesley Mendonça. **A inclusão escolar de estudantes com direito à Educação Especial nas aulas de Educação Física de uma escola da rede estadual pública de ensino em Montes Claros-MG.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2024. Disponível em: <https://dspace.uniube.br/handle/123456789/2933>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BAGATINI, Gabriela Zucki; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-18, abr./jun. 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e55279. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55279>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.

Acesso em: 10 abr. 2025.

CARVALHO, Silvana Martins de. **A formação permanente freireana de professores e professoras de Educação Física de escolas do campo no município de Conceição do Castelo/ES, com base em suas práticas pedagógicas**. 2025. 252 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/01_versao_final_da_dissertacao_64.pdf. Acesso em: 15 ago. 2026.

CRUZ, Marlon Messias Santana; REIS, Nadson Santana; CARVALHO, Sebastião Carlos dos Santos; MEDEIROS, Ana Gabriela Alves. Formação profissional em Educação Física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, jan./jun. 2019. DOI: 10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p227. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21988>.

Acesso em: 11 ago. 2026.

FERREIRA, Suelen Leite *et al.* A cultura corporal como ferramenta de inclusão: um estudo sobre Educação Física Adaptada. **Interference Journal**, Macapá, v. 11, n. 2, p. 290-314, jul. 2025. Disponível em: <https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/download/67/71/119>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FONSECA, Weyder Jesus Cabral. **Desafios para incluir estudantes com deficiência nas aulas de educação física.** 2025. 69 f. Monografia – Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/255921>. Acesso em: 13 jan. 2026.

GALINDO, Vinicius Aparecido *et al.* Esportes adaptados na educação física escolar: desafios à luz da BNCC. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 12, n. 32, p. 262-278, jul./set. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22988>. Acesso em: 03 jan. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Rodrigo Hübner. Conceitos fundamentais da educação inclusiva. In: MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um.** São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 33-44.

MULINARI, Filício; BORGES NETO, Mauro Fontoura. A experiência inclusiva por meio da prática de esportes adaptados: uma proposta pedagógica para educação física. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 08, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2309>. Acesso em: 27 abr. 2026.

OLIVEIRA, Sandra Regina Garijo; SILVA, Flávia Gonçalves da. Educação física adaptada e psicologia histórico-cultural: um

encontro possível. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 09, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7002>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará: educação infantil e ensino fundamental**. Belém: SEDUC, 2019.

PEREIRA, David Hugo Viegas; BEZERRA, Alex Fabiano Santos. Esporte adaptado no rol de conteúdos aplicados nas aulas de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 25, n. 1, p. 19-36, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/12775>. Acesso em: 27 abr. 2026.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9812>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CHICON, José Francisco. **A mediação pedagógica do professor no brincar da criança com autismo**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

SANTANA, Valdinei Matias; SOARES, Evaldo Júlio Ferreira. Esportes adaptados e inclusão nas aulas de educação física. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], Natal, v. 1, n. 22, p. 1-

17, e12108, abr. 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.15628/rbept.2022.12108>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SANTOS, Karine Nascimento dos; ABRÃO, Ruhena Kelber. Esportes adaptados, Educação Física escolar e formação de professores: uma revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 6, p. 1-17, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i6.28570. Disponível em:
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/28570>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SANTOS, Vanessa Higino dos. **Educação física escolar: esportes adaptados para inclusão de alunos com deficiência**. 2024. 58 f. Monografia – Licenciatura em Educação Física – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024. Disponível em:
<https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/17057>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SILVA, Caroline Maciel da. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação física da rede municipal de Canoas/RS: um estudo de caso sobre diferentes docências**. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248748>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SILVA, Elias da. **Metodologias ativas de ensino: uma proposta de Educação física inclusiva para estudantes com Deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2025. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025. Disponível em:

<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/22996>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SILVA, Hudday Mendes da. **As redes colaborativas no processo de formação docente para uma educação física inclusiva**. 2023. 127 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/8cab427d-e5f6-49da-bed4-da45f5228a26>. Acesso em: 13 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAZ, Paulo Roberto Valdo; SILVA, Maria Aparecida Monteiro da. Formação docente, inclusão e Educação Física escolar: contribuições do perfil acadêmico e da formação continuada em Viana/ES. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 1-21, 2026. DOI: 10.56083/RCV6N7-021. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/10824>. Acesso em: 13 jun. 2026.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Universidade Federal do Tocantins – UFT. Especialista em Educação Física Escolar. Professora de Educação Física da rede pública municipal de São Miguel do Guamá, Pará, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutor em Educação em Ciências e Saúde. (Orientador). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Universidade Federal do Tocantins – UFT,

Tocantins, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).