

Análise das Práticas e Políticas para alunos com deficiências e transtornos do Neurodesenvolvimento na Educação Física Escolar

Analysis of Practices and Policies for Students with Disabilities and Neurodevelopmental Disorders in School Physical Education

Análisis de las Prácticas y Políticas para Estudiantes con Discapacidades y Trastornos del Neurodesarrollo en la Educación Física Escolar

Lucas Pegoraro Ruiperes 

Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

lucasruiperes@gmail.com

Eduard Angelo Bendrath 

Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, Brasil.

bendrath@gmail.com

Recebido em 06 de junho de 2025

Aprovado em 05 de fevereiro de 2026

Publicado em 12 de fevereiro de 2026

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a implementação das políticas públicas de inclusão de alunos com deficiências (ACD) e Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) nas aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Maringá (PR), buscando compreender em que medida as legislações vigentes se materializam na prática pedagógica local. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, com foco na análise das práticas inclusivas e das políticas públicas educacionais no contexto da Educação Física escolar. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro participantes: uma professora de apoio à sala de aula, um professor de Educação Física, a diretora da unidade escolar e a gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar da rede municipal. A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, complementada pelo modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), o que permitiu identificar avanços, desafios e lacunas na efetivação das políticas de inclusão. Os resultados apontam que, embora haja iniciativas positivas e comprometimento dos profissionais da escola, persistem fragilidades na formação continuada e no suporte pedagógico, o que compromete a consolidação de uma prática verdadeiramente inclusiva. Conclui-se que é necessário fortalecer a articulação entre as diretrizes legais e as condições reais de

ensino, de modo a promover uma inclusão efetiva, equitativa e sustentável no âmbito da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation of public policies for the inclusion of students with disabilities (SWD) and Neurodevelopmental Disorders (ND) in Physical Education classes at a municipal school in Maringá (Brazil), seeking to understand the extent to which current legislation is reflected in local pedagogical practice. A qualitative case study approach was adopted, focusing on inclusive practices and educational public policies within the context of school-based Physical Education. Data were collected through semi-structured interviews with four key participants: a classroom support teacher, a Physical Education teacher, the school principal, and the manager of Interdisciplinary Pedagogical Support for the municipal education network. Data analysis was conducted using Bardin's Content Analysis, complemented by the CIPP evaluation model (Context, Input, Process, and Product), which made it possible to identify progress, challenges, and gaps in the implementation of inclusion policies. The results indicate that, despite positive initiatives and the commitment of school professionals, there are still shortcomings in ongoing professional development and pedagogical support, which hinder the consolidation of truly inclusive practices. The study concludes that there is a need to strengthen the alignment between legal guidelines and actual teaching conditions in order to promote effective, equitable, and sustainable inclusion in school Physical Education.

Keywords: Inclusion; Physical Education; Public Policies.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la implementación de las políticas públicas de inclusión de estudiantes con discapacidades (ACD) y Trastornos del Neurodesarrollo (TND) en las clases de Educación Física en una escuela de la red municipal de Maringá (Brasil), buscando comprender en qué medida la legislación vigente se materializa en la práctica pedagógica local. Se adoptó un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso, centrado en las prácticas inclusivas y en las políticas públicas educativas en el contexto de la Educación Física escolar. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas con cuatro participantes clave: una profesora de apoyo al aula, un profesor de Educación Física, la directora de la unidad escolar y la gerente de Apoyo Pedagógico Interdisciplinario de la red municipal. El análisis de los datos se llevó a cabo con base en el Análisis de Contenido propuesto por Bardin, complementado por el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto), lo que permitió identificar avances, desafíos y brechas en la implementación de las políticas de inclusión. Los resultados indican que, a pesar de las iniciativas positivas y del compromiso de los profesionales escolares, aún existen debilidades en la formación continua y en el apoyo pedagógico, lo que dificulta la consolidación de prácticas verdaderamente inclusivas. Se concluye que es

necesario fortalecer la articulación entre las directrices legales y las condiciones reales de enseñanza para promover una inclusión efectiva, equitativa y sostenible en la Educación Física escolar.

Palabras clave: Inclusión; Educación Física; Políticas Públicas.

Introdução

As maneiras de compreender a deficiência e os transtornos vêm se modificando ao longo do tempo, influenciando diretamente as formas de atendimento e convivência com pessoas nessas condições. Em um período prolongado, prevaleceu uma abordagem centrada no modelo clínico de base biopsicossocial, que colocava a deficiência corporal como foco principal. Essa visão acabou limitando as práticas de cuidado, muitas vezes desconsiderando os aspectos sociais, emocionais e culturais que compõem a experiência humana (Carvalho, 2016). Em resposta a essa perspectiva restrita, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe uma mudança de paradigma, ressaltando a importância de garantir o direito de todos os estudantes a uma educação inclusiva, que reconheça e valorize as diferenças (Brasil, 2008).

A garantia de uma educação equitativa e acessível a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências (ACD) e Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND), é um dos pilares da educação inclusiva. Essa proposta visa assegurar que as singularidades e necessidades de cada aluno sejam respeitadas, possibilitando sua participação plena na vida escolar. Apesar de sua importância, a efetivação dessa inclusão ainda representa um grande desafio, especialmente para os profissionais de Educação Física, que lidam com demandas específicas em suas práticas pedagógicas. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, cerca de 17,3 milhões de brasileiros com dois anos de idade ou mais apresentavam algum tipo de limitação funcional — o que equivale a aproximadamente 8,4% da população dessa faixa etária. Dentre essas pessoas, a maioria residia em áreas urbanas (14,4 milhões), enquanto uma parcela menor vivia em regiões rurais (2,9 milhões) (IBGE, 2021).

Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada pelo Brasil em 2009, conceitua as pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos duradouros — sejam eles físicos, mentais, intelectuais ou

sensoriais — e que, diante das barreiras presentes no meio social, enfrentam dificuldades para exercer seus direitos e participar plenamente da vida em sociedade, em condições de igualdade com os demais (Brasil, 2009).

Além dos estudantes com deficiência, as instituições de ensino também acolhem alunos diagnosticados com TND, que se caracterizam por alterações que surgem ainda na infância, frequentemente antes ou no início do processo de escolarização. Essas condições têm origem em disfunções neurológicas, muitas vezes associadas a fatores genéticos ou a malformações no desenvolvimento cerebral, afetando o funcionamento normal do sistema nervoso.

Os efeitos dos TND podem se manifestar de diversas formas, como atrasos ou alterações nos aspectos cognitivos, comportamentais, emocionais e sociais. Tais alterações impactam diretamente o processo de aprendizagem e comprometem habilidades cognitivas essenciais, como atenção, controle inibitório, funções executivas, flexibilidade mental e raciocínio (Santos; Zamo, 2017).

A legislação educacional brasileira tem avançado no sentido de consolidar políticas públicas voltadas à promoção da Educação Inclusiva no ensino regular. Um dos marcos legais mais relevantes nesse cenário é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação em ambientes inclusivos. Complementarmente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece metas e estratégias para garantir a inserção efetiva dos ACD nas escolas brasileiras. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta as ações e diretrizes voltadas à construção de práticas educativas mais equitativas e acessíveis.

Essas normativas visam garantir o direito à educação de qualidade para todos, promovendo a equidade e o respeito às diferenças como princípios estruturantes do sistema educacional. Contudo, a implementação desses preceitos ainda impõe desafios no cotidiano escolar, especialmente para os professores de Educação Física, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas de modo a atender às diversas necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, Oliveira (2020) salienta que é fundamental repensar o planejamento e as estratégias de ensino sob uma perspectiva inclusiva, reconhecendo e valorizando as

singularidades de cada aluno. Fontana (2013), ao analisar a produção acadêmica sobre Educação Física Inclusiva, Formação Docente e Educação Inclusiva, observou um crescimento expressivo das publicações a partir de 2004 — tendência que pode estar relacionada à ampliação das políticas públicas voltadas à Educação Especial e às demandas crescentes dos profissionais que atuam com estudantes com necessidades específicas.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Educação do município de Maringá, buscando compreender a adequação das leis vigentes à realidade local. No âmbito acadêmico, esta pesquisa não só aprofunda a compreensão sobre os processos de inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física, como também colabora para a construção de propostas pedagógicas mais inclusivas.

Metodologia

Este trabalho utiliza uma abordagem qualitativa, estruturada a partir de um estudo de caso, com o objetivo de explorar de forma aprofundada as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva e à atuação da Educação Física na cidade de Maringá, com ênfase no atendimento a ACD e TND.

A estratégia do estudo de caso, adotada nesta pesquisa, permite revelar as particularidades do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física voltadas a ACD e TND. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com quatro (4) profissionais-chave de uma escola da rede municipal de ensino de Maringá PR, proporcionando uma compreensão mais detalhada das práticas inclusivas nesse cotidiano escolar.

A seleção dos participantes deste estudo foi realizada de forma intencional, em conformidade com a perspectiva de Creswell (2010). Os critérios de seleção dos participantes foram baseados na experiência desses profissionais no trabalho com ACD e TND e na sua atuação na Rede Municipal de Educação do município.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	ATUAÇÃO
Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar	Atua na coordenação e apoio interdisciplinar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para ACD e TND no município de Maringá
Diretora Escolar	Administra uma escola do município de Maringá que possui ACD e TND
Professor de Educação Física	Ministra aulas de Educação Física para ACD e TND em uma escola do município de Maringá
Professora de Apoio à Sala de Aula	Atua diretamente no apoio aos ACD e TND durante as aulas de Educação Física

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os participantes foram convidados a responder a um questionário elaborado pelo autor, composto por perguntas abertas. Cada questionário foi personalizado de acordo com o perfil e contexto específico de cada entrevistado, tomando como referência a matriz analítica proposta, visando garantir uma abordagem individualizada e aprofundada durante o processo de coleta de dados. Compuseram a construção da matriz analítica da entrevista semiestruturada os seguintes eixos:

Quadro 2. Matriz Analítica.

VARIÁVEL	DIMENSÃO
1. Informações Gerais	Informações pessoais e profissionais relacionadas a características sociodemográficas e experiência profissional.
2. Formação e percepção da aptidão	Preparação acadêmica e aptidão para atender alunos com necessidades educacionais especiais
3. Políticas e diretrizes	Conhecimento das políticas e diretrizes
4. Práticas pedagógicas e desafios	Estratégias utilizadas e adequação das estratégias e desafios
5. Adequação das leis vigentes	Adequação das leis vigentes à realidade local
6. Professores de Educação Física	O papel dos Professores de Educação Física

: pesquisa autores.

Os dados obtidos foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), adotando-se uma abordagem temática. Essa metodologia consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos voltados à interpretação das mensagens, permitindo a identificação de sentidos subjacentes ao

material investigado. O processo analítico desenvolve-se em três etapas principais: (a) pré-análise; (b) exploração do material e tratamento dos dados; e (c) interpretação e inferência dos resultados. De acordo com Bardin, essa forma de análise busca evidenciar indicadores — quantitativos ou qualitativos — que possibilitem a formulação de inferências sobre as condições em que as mensagens foram produzidas ou recebidas.

Baseando-se no modelo CIPP (Contexto, Insumos, Processos, Produtos), proposto por Stufflebeam (1971), nesta pesquisa foi adotado um sistema de categorias previamente definido com base nos resultados da análise de conteúdo. Isso permitiu uma análise mais detalhada, facilitando uma compreensão mais profunda dos aspectos específicos de cada pilar do modelo CIPP.

A análise CIPP proposta por Stufflebeam (1971), apresenta importantes mecanismos de avaliação em políticas educacionais, possibilitando verificar o grau de adesão e comprometimento das ações com vistas ao processo de execução da mesma. Assim ela é composta por: *análise de contexto*, examina o ambiente, identifica necessidades e define objetivos, *análise de insumos*, que visa compreender se os recursos disponíveis são suficientes para as demandas dessa política pública, *análise do processo* que tem como objetivo fornecer as informações necessárias para decisões programadas, identificando falhas no planejamento, realizando correções e atualizando o registro dos procedimentos. Quando aplicada à avaliação curricular, avalia a medida em que os princípios e pressupostos curriculares estão sendo efetivamente implementados. E a *avaliação de produtos* como última fase do processo avaliativo e envolve a coleta de descrições e julgamentos dos resultados, relacionando-os aos objetivos, contexto, insumos e processos definidos.

O modelo teórico proposto por Daniel L. Stufflebeam, tem como foco a função da avaliação voltada para a tomada de decisões (Stufflebeam, 1971; Vianna, 2000). Essas avaliações são conduzidas ao longo de quatro fases principais: Planejamento, Estruturação, Implementação e Revisão (Stufflebeam, 1971). O modelo CIPP é uma abordagem estruturada e abrangente para a avaliação de programas sociais, educacionais e organizacionais.

A presente pesquisa foi submetida ao comitê de ética e recebeu parecer favorável sob o número: 77911423.0.0000.0104

Resultados e Discussões

A média de idade dos participantes foi de 46 anos, sendo 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com média de tempo de atuação nos cargos de 11,75 anos, como apresentado na quadro 3.

Quadro 3. Perfil dos participantes

Perfil	Idade (anos)	Tempo no cargo (anos)
Professora de Apoio à Sala de Aula	46	2
Professor de Educação Física	43	20
Diretora Escolar	55	10
Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar	40	15
Média (anos)	46	11,75

Fonte: pesquisa autores.

A categorização das entrevistas foi estruturada em três níveis hierárquicos: categorias iniciais, intermediárias e finais. No primeiro nível, foram identificadas 32 subcategorias distintas, que representam elementos específicos mencionados pelos participantes, como a resistência do aluno e as ações formativas promovidas pelo município. Essas subcategorias foram organizadas em 13 categorias intermediárias, que agrupam os dados em eixos temáticos mais amplos, como realidade local e formação profissional. Por fim, as categorias intermediárias foram consolidadas em quatro categorias finais — Contexto, Insumos, Processos e Produtos —, as quais correspondem às dimensões do modelo avaliativo CIPP. Essa estrutura permite uma análise abrangente e sistematizada das informações, facilitando a interpretação dos dados coletados.

Quadro 4. Modelo CIPP

Categoria	Frequência da ocorrência		Exemplo de trechos das respostas
	Absoluta	Percentual	
Contexto	12	9,23%	<i>“A família demora um pouco a aceitar e quando a família tem essa não aceitação assim, então muitas vezes a criança, por ela ter essa dificuldade”</i>

Insumos	52	40%	<i>“Subsidiado o estudo fora daqui até mestrado e doutorado, a prefeitura ela subsidia financeiramente para que o profissional possa procurar fora da SEDUC outras especializações, outros conhecimentos”</i>
Processos	27	20,77%	<i>“As leis a gente sabe que existem, mas, na prática, é totalmente diferente”</i>
Produtos	39	30%	<i>“Sempre procuro envolvê-los e colocá-los na prática e fazer com que eles participem e não só sejam meros espectadores”</i>
Total	130	100%	

Fonte: pesquisa autores.

O quadro 4 apresenta a distribuição das ocorrências absolutas e percentuais das categorias conforme o modelo CIPP, totalizando 130 registros analisados. Dentre essas, a categoria Insumos se destaca com 52 ocorrências, correspondendo a 40% do total, o que evidencia uma forte ênfase nos recursos disponíveis e nas condições de trabalho voltadas à inclusão. Em seguida, Produtos aparece com 39 ocorrências (30%), indicando o interesse nos resultados obtidos e nos impactos das ações inclusivas. A categoria Processos registra 27 ocorrências (20,77%), revelando uma atenção relevante às práticas pedagógicas e às metodologias utilizadas no cotidiano escolar. Por fim, Contexto reúne 12 ocorrências, representando 9,23%, o que sugere que os aspectos relacionados à caracterização do ambiente escolar, embora presentes, ocupam um espaço mais complementar na análise. Essa distribuição reflete a centralidade dos recursos e dos resultados no debate sobre a inclusão, em consonância com os princípios orientadores do modelo CIPP.

A seguir, será realizada uma análise minuciosa das quatro dimensões do modelo CIPP — Contexto, Insumos, Processos e Produtos — com o apoio de falas significativas dos participantes da pesquisa. Essa etapa visa aprofundar a compreensão sobre como cada categoria expressa as percepções dos entrevistados e evidencia os principais desafios e avanços relacionados à inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física. Além disso, busca-se avaliar em que medida as políticas públicas voltadas à inclusão têm sido efetivamente implementadas no cotidiano escolar, revelando seus impactos e limitações a partir da prática docente.

Contexto

No âmbito da inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física, a categoria inicial “Número de ACD e TND na Rede Municipal” destaca percepções importantes sobre a crescente demanda no município. O professor de Educação Física entrevistado ressalta: *“Tem bastante demanda na nossa rede, aqui são crianças autistas”*, evidenciando a frequência com que esses casos estão presentes nas escolas. Essa percepção é reforçada pela fala da Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar: *“Nós estamos com um número de quase 1.400 alunos de inclusão”*. Ambas as declarações refletem não apenas a realidade vivenciada na escola onde a pesquisa foi realizada, mas também o panorama geral da rede municipal de ensino de Maringá.

Esses relatos dialogam diretamente com os dados divulgados pelo INEP (Brasil, 2024), conforme apresentados na Tabela 1, que apontam um aumento de 22,13% nas matrículas de estudantes com ACD e TND entre 2019 e 2023. Tal crescimento evidencia a ampliação da demanda por práticas pedagógicas inclusivas e por políticas educacionais capazes de atender adequadamente esse público em expansão.

Um aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se à resistência dos ACD e TND à participação nas atividades escolares, especialmente nas aulas de Educação Física. Esse desafio é evidenciado nas falas da Professora de Apoio à Sala de Aula e da Diretora Escolar, que ressaltam a complexidade do processo de inclusão desses estudantes. A professora observa: *“Nem tudo ele aceita, nem tudo ele quer. É muito pouco, porque ele é um aluno muito resistente”*. A diretora, por sua vez, acrescenta: *“Muitas vezes a reação que ele tem, que é um choro, é uma birra, um emburrar, não querer fazer, se recusar”*.

Esses depoimentos ilustram as barreiras emocionais e comportamentais que dificultam o engajamento ativo dos alunos nas atividades propostas, mesmo quando há intencionalidade pedagógica. Situações como essas demandam estratégias específicas, sensibilidade docente e apoio interdisciplinar para que se possa promover a participação significativa desses estudantes no ambiente escolar.

Lacet (2012) já apontava essa dificuldade em sua pesquisa, ao relatar o caso de um aluno com deficiência que, apesar dos esforços da professora e da aplicação de

diferentes estratégias, mantinha uma postura apática e desinteressada, sem envolvimento efetivo nas propostas educativas. Esse cenário reforça a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, ampliando o olhar sobre os fatores que influenciam a resistência e o comportamento desses alunos.

No contexto da inclusão escolar, destaca-se que as famílias de ACD e TND frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à aceitação do diagnóstico e à adaptação ao processo educativo. Essa realidade pode impactar diretamente a trajetória escolar dos estudantes. A diretora da escola participante da pesquisa observa: *“A família demora um pouco a aceitar e, quando a família tem essa não aceitação, muitas vezes a criança, por ela ter essa dificuldade, também acaba enfrentando obstáculos na escola”*.

Esse cenário é corroborado por Fiorini e Manzini (2014), que, ao analisarem relatos de profissionais da educação, identificaram situações em que os pais deixavam de apresentar laudos médicos, demonstravam resistência ao reconhecimento da condição do filho ou, ainda, restringiam sua participação em determinadas atividades, como as aulas de Educação Física. Em alguns casos, os familiares expressavam insatisfação quanto ao processo de inclusão conduzido pela escola, exigindo o cumprimento dos direitos garantidos pela legislação. Tais situações evidenciam a importância de um trabalho conjunto entre escola e família, pautado no diálogo e na escuta, para promover a efetiva inclusão e o bem-estar dos alunos.

Insumos

No âmbito dos Insumos, a categoria intermediária denominada *Formação* revelou que todos os participantes da pesquisa possuem formação inicial em Pedagogia. No entanto, quando se trata de capacitação específica voltada ao atendimento de ACD e TND observam-se lacunas relevantes, especialmente no que se refere à atuação nas aulas de Educação Física.

A Professora de Apoio à Sala de Aula mencionou possuir especialização em Educação Especial, porém reconheceu a ausência de formação voltada especificamente à inclusão de ACD e TND no contexto da Educação Física. O Professor de Educação Física relatou ter cursado uma disciplina intitulada Educação Física e Inclusão, durante sua graduação, o que lhe proporcionou algum contato com a temática. A Diretora Escolar,

por sua vez, afirmou ter estudado a inclusão em uma disciplina da graduação e complementado sua formação com uma especialização em Psicopedagogia Institucional, que contempla aspectos do atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais. Por fim, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar destacou que sua formação inicial já incluía conteúdos sobre Educação Especial e que, posteriormente, concluiu uma especialização com foco específico nessa área. Esses relatos apontam que, embora os profissionais possuam algum nível de formação sobre inclusão, ainda há uma carência de preparo específico e aprofundado voltado à prática inclusiva na Educação Física.

As formações disponibilizadas aos profissionais que atuam com ACD e TND evidenciam um compromisso da rede municipal em promover conhecimentos específicos sobre inclusão, especialmente no que se refere ao trabalho pedagógico dos docentes em geral. No entanto, permanece uma lacuna significativa na capacitação voltada à prática da Educação Física. Essa insuficiência, apontada tanto pela Diretora Escolar quanto pelo Professor de Educação Física, reforça a urgência de investimentos mais direcionados e de uma articulação mais efetiva entre a Secretaria de Educação e os profissionais da área. Somente por meio dessa integração será possível garantir uma inclusão verdadeiramente abrangente, que contemple todas as disciplinas de forma equitativa.

Ao tratar do conhecimento sobre as leis que regulamentam a Educação Especial, o Professor de Educação Física, ao ser indagado sobre sua familiaridade com as diretrizes e políticas públicas da área, afirmou: *"As políticas, os termos da lei, não. Eu não sei porque são muitas coisas. Eu sei que existem as políticas que falam da inclusão, da importância da inclusão."* Sua fala evidencia a dificuldade enfrentada pelos profissionais da educação para acompanhar a complexidade e a constante atualização do marco legal relacionado à inclusão.

O docente ressalta a grande quantidade de normativas e a ocorrência de mudanças que, por vezes, revogam diretrizes anteriores, gerando um ambiente de incerteza jurídica. Esse cenário impacta diretamente os professores, que, mesmo diante de oportunidades formativas, frequentemente se veem desatualizados em relação às novas demandas legais. Tal instabilidade normativa compromete a segurança e a consistência das práticas pedagógicas inclusivas, exigindo ações mais eficazes de formação continuada e de

comunicação entre os órgãos gestores e os profissionais da linha de frente. Segundo Macedo (2007), muitos documentos institucionais apresentam uma visão estereotipada das escolas e das práticas docentes, descrevendo-as superficialmente e criticando as políticas educacionais anteriores como ultrapassadas. A Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar, por sua vez, reforça que o município segue a legislação nacional e adaptou normativas locais conforme a realidade local, mencionando ainda a Lei Berenice Piana como um exemplo específico dessas diretrizes.

Em relação aos recursos e materiais disponibilizados pela rede municipal, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar ressalta que as salas de recursos multifuncionais estão equipadas com tecnologias adequadas para a realização de adaptações curriculares, além de recursos de tecnologia assistiva que atendem às diversas especificidades das deficiências. A gestora também menciona a implantação de salas sensoriais, concebidas para favorecer o desenvolvimento da autorregulação dos alunos — habilidade fundamental para o enfrentamento das demandas sensoriais no ambiente escolar. A relevância da autorregulação no contexto da Educação Inclusiva é igualmente evidenciada por Alves (2015), cuja pesquisa destaca os benefícios de intervenções estruturadas no estímulo à autonomia de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fundamentada nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis – ABA), a autora demonstrou que estratégias como a organização do ambiente, o uso de suportes visuais e instruções objetivas favoreceram não apenas o envolvimento do aluno nas atividades pedagógicas, mas também melhorias nas suas habilidades de comunicação e interação social. Esses achados ressaltam que estratégias de autorregulação, aliadas ao suporte tecnológico e ambiental adequado, são fundamentais para atender às especificidades dos alunos com TEA, promovendo um ambiente inclusivo e facilitando sua participação ativa na rotina escolar.

A Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar, ao abordar os principais obstáculos enfrentados pela Secretaria de Educação na efetivação das políticas inclusivas, destaca que a carência de profissionais qualificados representa o desafio mais premente da rede. Segundo a gestora, a escassez de pessoal, aliada a um elevado índice de exoneração e desistência, especialmente entre os profissionais de apoio educacional, compromete significativamente a continuidade e a efetividade do atendimento. Apesar da realização de

concursos específicos, observa-se uma alta rotatividade, o que sobrecarrega as equipes escolares e fragiliza o suporte destinado aos alunos com deficiência. Ela enfatiza: “*Hoje, a principal necessidade que a gente encontra e a dificuldade que nós temos são pessoas qualificadas para o trabalho mesmo*”, apontando também a ausência de pessoal de apoio em sala como um dos fatores que limitam a implementação plena da Educação Inclusiva.

Essa realidade é corroborada por Souza *et al.* (2021), que apontam a falta de formação específica e de preparação prática como entraves recorrentes nas escolas inclusivas. Os autores ressaltam a importância de contar com educadores que, além da capacitação técnica, estejam comprometidos com o desenvolvimento integral dos alunos, demonstrando sensibilidade para as demandas emocionais e sociais dos mesmos, a fim de promover a autoestima e incentivar a participação ativa desses estudantes no ambiente escolar e na sociedade.

Processo

O Professor de Educação Física resalta uma dissonância significativa entre a teoria e a prática, afirmando que “*há uma distância muito grande*” entre o que se aprende formalmente e o que, de fato, se vivencia no cotidiano escolar, complementando que “*nem tudo que está no papel é o que é o ideal*”. Essa percepção é compartilhada pela Diretora Escolar, que observa que, embora a legislação assegure os direitos dos alunos com deficiência, a ausência de Professores de Apoio à Sala de Aula compromete a aplicação efetiva dessas garantias. Em sua visão, “*a questão do professor de apoio precisa ser revista*”, evidenciando a necessidade urgente de adequações no quadro funcional para que a inclusão se concretize além do plano legal.

Esses relatos evidenciam descompassos estruturais que comprometem a eficácia das políticas de Educação Inclusiva. A Professora de Apoio, por sua vez, acrescenta que a teoria apresentada nas formações nem sempre se traduz em ações práticas efetivas, destacando que, na teoria, tudo pode parecer “*perfeito e bonito*”, mas a prática revela desafios complexos e muitas vezes não previstos nas diretrizes.

Essa realidade é corroborada por Khater e Souza (2018), que argumentam que, para além do cumprimento técnico da legislação, é imprescindível que a escola desenvolva uma compreensão cultural e social da inclusão. Os autores defendem que a

formação continuada dos profissionais deve estar integrada a políticas públicas amplas e sistemáticas, de modo que esses educadores participem ativamente do planejamento e execução de estratégias inclusivas. Essa perspectiva converge com a sugestão da Diretora Escolar quanto à necessidade de formações específicas voltadas ao professor de Educação Física, reconhecendo o papel crucial que esse profissional desempenha na promoção de uma escola inclusiva e acolhedora.

As falas dos professores e da diretora revelam um compromisso que transcende as exigências legais e burocráticas, demonstrando empenho genuíno em responder às necessidades específicas dos ACD e TND no cotidiano escolar. A Diretora Escolar destaca a responsabilidade da gestão em articular o acompanhamento do desenvolvimento desses alunos com o suporte dos professores e das famílias, afirmando que *“a gestão tem a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos com apoio dos professores e da família”*. Para ela, o acolhimento é um componente central no processo inclusivo: *“A partir do momento que ele [o aluno] se sente acolhido, ele percebe que estamos atentos às suas necessidades”*, reforçando a importância de construir um ambiente seguro, sensível e motivador.

Essa visão converge com a proposta de Khater e Souza (2018), que entendem a inclusão como um compromisso ético, social e cultural, que deve ser sustentado por políticas institucionais e por uma formação contínua dos profissionais da educação. Para os autores, não basta conhecer as normativas; é fundamental compreender a complexidade dos sujeitos incluídos e atuar com intencionalidade pedagógica e sensibilidade humana.

Lacet (2018) também reforça essa perspectiva, ao enfatizar que o acolhimento e a atenção ao desenvolvimento integral dos ACD constituem etapas iniciais imprescindíveis na construção de práticas inclusivas consistentes. Em suas observações, destaca-se que o envolvimento dos alunos em atividades recreativas e esportivas, mesmo em contextos educacionais que ainda enfrentam limitações estruturais, já sinaliza avanços importantes. Essas ações demonstram que, mesmo em meio a desafios, há esforços concretos no sentido de envolver, motivar e incluir verdadeiramente os estudantes no processo educativo. O Professor de Educação Física destaca que o processo de inclusão demanda, acima de tudo, paciência, empatia e sensibilidade por parte dos profissionais

envolvidos. Em sua fala, demonstra uma postura pedagógica adaptativa ao afirmar: “*Eu baixo a régua, eu não vou esperar de um aluno um resultado comparado com uma criança que seja ‘normal’, que não tenha nenhuma deficiência*”. Essa perspectiva revela o reconhecimento de que o progresso de alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento deve ser avaliado com base em seus próprios parâmetros de desenvolvimento e superação. Ainda segundo o professor, o processo de ensino-aprendizagem com esses alunos, embora moroso, é altamente recompensador: “*O trabalho é demorado, mas gratificante*”. Contudo, ele também ressalta que nem todos os profissionais estão dispostos a enfrentar os desafios inerentes à inclusão, apontando para a necessidade de um maior engajamento e preparo da equipe escolar.

A postura do docente reflete uma compreensão ampliada do conceito de inclusão, que vai além da simples presença do aluno em sala de aula, valorizando seus avanços individuais e reconhecendo suas conquistas como legítimas e significativas dentro de suas possibilidades.

No acompanhamento contínuo dos resultados das políticas públicas educacionais, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar destaca que sua equipe atua como “*o termômetro do que acontece na escola*”. Essa metáfora ilustra o papel estratégico da equipe na identificação de práticas efetivas, falhas e potencialidades dentro do ambiente escolar, servindo como elo entre a formulação das políticas e sua implementação prática.

Dentro da lógica do modelo CIPP, essa atuação se insere especialmente nas dimensões de Processo e Produto, pois envolve tanto o monitoramento da execução quanto a avaliação dos resultados. Conforme Stufflebeam e Shinkfield (1993), o componente “Processo” busca examinar se as ações planejadas estão sendo realizadas conforme previsto e com qualidade, enquanto a dimensão “Produto” analisa os efeitos concretos dessas ações — nesse caso, os impactos da inclusão de ACD e TND nas aulas e no ambiente escolar como um todo.

Essa avaliação formativa, portanto, não apenas identifica o que precisa ser ajustado, mas também sustenta uma gestão educacional dinâmica e responsiva, como defende Luckesi (2011), ao considerar que a avaliação, para além de medir, deve transformar práticas e garantir o cumprimento dos princípios democráticos e inclusivos da educação.

Produto

Nos resultados analisados pelo modelo CIPP, destacam-se percepções relevantes acerca do avanço da inclusão nas escolas ao longo do tempo. A Diretora Escolar ressalta que, atualmente, observa-se *“uma inclusão muito mais efetiva do que em anos anteriores”*, evidenciando o progresso gradual nas práticas inclusivas.

Na avaliação dos resultados das políticas públicas, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar destaca o acesso prioritário e a ampla cobertura da assistência oferecida aos ACD, ressaltando a eficácia do ensino integral para esses estudantes. Ela comenta que, por meio dessa prioridade, *“consequimos garantir a preferência na fila de espera para o ensino integral, assegurando que nossos alunos com deficiência tenham acesso facilitado a essas vagas, o que representa uma inclusão realmente efetiva.”* Além disso, enfatiza que *“mais de 90% dos nossos alunos contam com o suporte de professores de apoio, totalizando pouco mais de 900 profissionais dedicados, o que nos permite atender quase todos, exceto aqueles que já possuem autonomia dentro desse grupo de aproximadamente 1400 alunos”*, evidenciando o alcance e a força dos recursos humanos voltados ao apoio educacional.

O papel das salas de recursos multifuncionais e o investimento financeiro específico destinados à Educação Especial são destacados por Baptista (2015), que ressalta a relevância desse recurso pedagógico nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente pelo aporte financeiro proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essa perspectiva converge com a de Cury (2007), que concebe a Educação Especial como uma política pública fundamental para a garantia dos direitos de cidadania, demandando investimentos governamentais para a implementação de serviços eficazes no atendimento a pessoas com deficiência (PCD) e estudantes com TND.

Na Dimensão de Acolhimento da Família do ACD e TND, Destacam-se as práticas de apoio e recepção das famílias e alunos na comunidade escola. Esse tipo de assistência personalizada permite uma adaptação mais fluida e compreensiva para os alunos e suas famílias, promovendo segurança e um apoio contínuo. Para reforçar essa perspectiva, Santos e Lustosa (2020) ressaltam a importância de um relacionamento colaborativo entre a escola e as famílias. A escola, para se tornar verdadeiramente

inclusiva, deve criar um elo que una tanto as famílias de educandos com necessidades especiais quanto aquelas sem.

No que tange à efetivação das políticas públicas voltadas para ACD e TND, as percepções dos profissionais sobre sua própria preparação revelam diferentes níveis de confiança e a necessidade de suporte contínuo para a prática inclusiva. A Professora de Apoio em Sala de Aula, ao ser questionada sobre sua capacidade de trabalhar com esses alunos, demonstra confiança ao afirmar: *“Olha, ao comando do Professor de Educação Física, aí eu até conseguiria sim, me sinto apta”*, indicando que, embora se sinta capaz, reconhece a importância de uma orientação técnica em determinadas situações. Por outro lado, o Professor de Educação Física expressa maior segurança ao declarar: *“Sim, eu me considero [apto]”*, revelando uma autopercepção positiva quanto à sua habilidade para incluir ACD e TND nas atividades. De forma similar, a Diretora Escolar ressalta seu compromisso com a inclusão ao afirmar: *“Eu estou sim preparada para estar contribuindo para que essa aula aconteça e que esse aluno seja incluído”*, destacando também o esforço contínuo dos professores em promover a inclusão e integrar o aluno ao processo de interação e aprendizagem.

Nesse contexto, a autopercepção dos professores sobre sua competência é um aspecto fundamental para o sucesso das práticas inclusivas. Segundo Glat (2000), a formação técnica de qualidade e a capacitação contínua dos educadores são indispensáveis para que eles estejam preparados para lidar com a diversidade e enfrentar as barreiras que podem levar à exclusão no ambiente escolar. Complementando essa perspectiva, Carmo et al. (2019) destacam que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) enfatiza a importância da formação especializada dos professores, reconhecendo-a como um fator fundamental para o avanço das políticas de inclusão. Essa capacitação possibilita que os educadores atuem de maneira mais eficiente diante da diversidade, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e sensível às necessidades particulares dos ACD.

Ao abordar as perspectivas futuras da Secretaria Municipal de Educação, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar ressaltou iniciativas promissoras, como a implementação de tutores para apoiar tanto os Professores de Apoio à Sala de Aula quanto as famílias. Conforme suas palavras, *“Poderíamos contar com um tutor*

responsável por realizar os encaminhamentos junto aos Professores de Apoio e às famílias das crianças, garantindo orientações específicas relacionadas à Educação Inclusiva.” O planejamento escolar configura-se como um elemento fundamental nesse contexto, conforme destacado por Guimarães (2017), que o caracteriza como uma ação estratégica voltada à previsão e organização das práticas educacionais. A autora enfatiza que, na ausência de um planejamento eficiente, a gestão educacional tende a ocorrer de forma desarticulada, ficando vulnerável a imprevistos cotidianos.

Considerações Finais

A pesquisa possibilitou um aprofundamento de compreensão acerca da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Física. A revisão da literatura evidenciou a complexidade das políticas públicas voltadas à inclusão, especialmente no que tange aos ACD e TND.

A inclusão desses grupos nas aulas de Educação Física revela-se essencial para assegurar o direito à aprendizagem, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. O enfoque da inclusão transcende o mero acesso ao ensino, buscando estabelecer um ambiente educacional que respeite a diversidade, potencialize as habilidades individuais e ofereça oportunidades concretas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, a inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física reflete o compromisso do sistema educacional com a equidade, integrando dimensões fundamentais como socialização, promoção da saúde física e formação de valores.

A análise realizada a partir do modelo CIPP evidenciou tanto os avanços quanto as dificuldades presentes na efetivação das políticas inclusivas nesse contexto. Tal panorama revela aspectos que demandam maior atenção para que os princípios da inclusão escolar sejam aplicados com qualidade e justiça. No que tange ao Contexto, observou-se a importância das políticas educacionais para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo. O aumento expressivo no número de matrículas de ACD e TND sinaliza uma maior demanda por práticas pedagógicas adaptadas, porém, tal crescimento impõe desafios complexos que afetam não apenas o ambiente escolar, mas também a relação entre estudantes, famílias e instituição.

Além do aumento das matrículas, a resistência manifestada por alguns alunos em participar das atividades propostas evidencia a necessidade de adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes e individualizadas. Os insumos identificados no estudo abarcam tanto recursos materiais quanto humanos. A análise desses insumos indica que a efetividade das políticas de inclusão nas aulas de Educação Física está condicionada não somente à disponibilidade de equipamentos e materiais, mas também à qualificação e atualização constante dos profissionais envolvidos. Os depoimentos dos participantes ressaltam a escassez de profissionais devidamente capacitados e a carência de suporte técnico adequado, apontando que a ausência de formação específica pode comprometer a operacionalização das práticas inclusivas. Dessa forma, torna-se imprescindível que as instituições invistam em processos de capacitação e em recursos que assegurem a preparação adequada dos educadores para atender às demandas dos alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, promovendo um ambiente educacional efetivamente inclusivo.

Entretanto, os entrevistados também destacaram que a diversidade e o elevado número de tipos de deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento constituem desafios relevantes para a elaboração de formações que abranjam todas as especificidades. Essa pluralidade dificulta a criação de programas de capacitação amplos e eficazes, capazes de contemplar as particularidades de cada condição, o que reforça a necessidade de adoção de estratégias flexíveis e adaptativas tanto no processo formativo quanto no planejamento pedagógico.

A análise dos processos de inclusão nas aulas de Educação Física revela aspectos positivos e negativos, conforme expressos pelos profissionais. De um lado, muitos demonstram compromisso efetivo com a inclusão, enfatizando a importância da adaptação metodológica e da criação de um ambiente acolhedor que respeite as necessidades específicas dos alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. Essa disposição para inovar e buscar soluções personalizadas configura um fator favorável que pode enriquecer a experiência educacional.

No que tange aos produtos, a análise evidencia lacunas significativas entre os resultados das políticas públicas de inclusão de ACD e TND e os objetivos estabelecidos nas legislações. Embora haja avanços normativos que asseguram o direito à Educação

Inclusiva, a sua implementação ainda enfrenta barreiras estruturais e operacionais que comprometem a eficácia das medidas previstas.

No que diz respeito à produção de conhecimento, o presente estudo contribui para o aprofundamento do debate acerca da relevância e necessidade das políticas públicas direcionadas à educação de ACD e TND. As implicações práticas decorrentes da pesquisa indicam possíveis caminhos para a implementação de ações que promovam uma educação mais justa e equitativa, reforçando o compromisso com a inclusão e o reconhecimento da diversidade.

Por fim, os resultados evidenciam que a inclusão deve ser compreendida não apenas como um objetivo final a ser alcançado, mas como um processo contínuo e dinâmico, que demanda a participação ativa e integrada de todos os atores envolvidos no contexto escolar. A partir das reflexões desenvolvidas, espera-se contribuir com uma análise crítica sobre a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas, fomentando o aprimoramento das estratégias educacionais que valorizem a diversidade e garantam o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Referências

ALVES, Sara Cristina Aleixo. **Efeito de Um Programa de Autorregulação de Um Aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2015. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6777>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e Políticas De Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e Deficiência: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 17-30. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977. v. 70, p. 225. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. *LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA)*. Brasília,

2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. *APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE*. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, Assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3-9. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 set. 2024

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: Notas Estatísticas**. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_e_statisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 22 set. 2024

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: Convergências e Distanciamentos na Área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 113-128, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X39223>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. Deficiência Intelectual: Conhecer para Intervir. **Pedagogia em Ação**, v. 8 n. 2, p. 90-107, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de Pesquisa: Métodos, Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/95271542/_Livro_CRESWELL_John_W_PROJETO_DE_PESQUISA_M%C3%89TODOS_QUALITATIVO_QUANTITATIVO_MISTO_2010_. Acesso em: 6 jun. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e Políticas de Financiamento em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FIORINI, Maria Luiza Salzani.; MANZINI, Eduardo José. Relatos Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência e a Participação das Famílias no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Acesso em: 03 nov. 2024.

FONTANA, Evelline Cristhine. Análise da Produção Científica Sobre Educação Inclusiva no Contexto da Educação Física. **Analecta: Revista Eletrônica de Filosofia, Ciências Humanas, Letras e Artes**, Guarapuava, v. 14, n. 2, p. 37-54, 2013. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/3859>. Acesso em: 04 jun. 2023.

GLAT, Rosana. Capacitação de Professores: Pré-Requisito para Uma Escola Aberta à Diversidade. **Revista Souza Marques**, v. 1, n. 6, p.16-22, 2000. Disponível em: https://revista.souzamarques.br/index.php/REVISTA_SOUZA_MARQUES/article/view/214/203. Acesso em: 13 nov. 2024.

GUIMARÃES, Silviany da Silva Coutinho. **O Planejamento Estratégico e a Missão da Escola: Um Estudo de Caso**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/421/o/Silviany_Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_vers%C3%A3o_final.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2019: Percepção do Estado De Saúde, Estilos de Vida, Doenças Crônicas e Saúde Bucal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/wpcontent/uploads/2021/12/liv101846.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelen Cristina Silva de. Diversidade x Inclusão: Conceito, Teoria e Prática na Educação Infantil. **Revista Educação em Foco**, v. 10, p. 29-38, 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

LACET, Ivone Nunes de Oliveira. **A Educação de Alunos com Deficiência (ACD) Numa Escola Pública Municipal: Um Olhar dos Segmentos Escolares Sobre a Inclusão**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4782/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/avaliacao-aprendizagem-escolar.pdf?srsId=AfmBOor8RhgVzyNhwwEW7bglhiGLDKmljWdvdedEUVXfSbosebvPjxt>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: Para Onde Caminha a Educação?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 16, 2007.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23845>. Acesso em: 4 nov. 2024.

OLIVEIRA, Fabyana Soares de. **Formação Continuada em Educação Física: Desafios e Possibilidades com Alunos que Apresentam Deficiência na Escola Regular**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29449/1/Formacaocontinuadaeducacao_Oliveira_2020.pdf. Acesso em: 31 mai. 2023.

SANTOS, Elaine Oliveira; LUSTOSA, Elisa Maciel Ferreira. O Acolhimento da Família na Educação Especial e o Papel do Psicopedagogo. **Caderno Intersaberes da Uninter**, v. 9, n. 18, p. 24-33, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1388>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SANTOS, Fabiula Fátima Machado dos; ZAMO, Renata de Souza. Reabilitação Neuropsicológica dos Transtornos do Neurodesenvolvimento na Equoterapia: Revisão Sistemática. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 9, n. 1, p. 104-118, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6185318>. Acesso em: 16 set. 2024.

SOUZA, Ellen Simone Alves de; BARBOSA, Geicele Gomes.; MIATELO, Mayara Priscila Brauna; SOUZA, Michelli Carla de. A Inclusão e sua Importância na Educação Especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, v. 7, n. 6, p. 794-802, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1432>. Acesso em: 13 nov. 2024.

STUFFLEBEAM, Daniel LeRoy. The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. **Journal of Research and Development in Education**, v. 5, n. 1, p. 19-25, 1971. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

STUFFLEBEAM, Daniel LeRoy.; SHINKFIELD, Anthony James. **Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica**. 2ª ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

UNESCO. **The SALAMANCA Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO; 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 25 jun. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, p. 187-202, 2000. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1085/1085.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0)