UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Júlio de Mesquita Filho
Campus de Bauru – SP

ULICIANE LEITE TORQUATO BRAZ

DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física Escolar

BAURU– SP
2025

ULICIANE LEITE TORQUATO BRAZ

DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Instituto/Faculdade da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior

BAURU – SP
2025

B827f

Braz, Uliciane Leite Torquato
Da formação à atuação profissional: : alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física Escolar / Uliciane Leite Torquato Braz. -- Bauru, 2025
118 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Milton Vieira do Prado Junior

1. Educação Física Escolar. 2. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 3. Inclusão. 4. Formação Continuada. 5. Teoria do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner). I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

ULICIANE LEITE TORQUATO BRAZ

DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À ATUAÇÃO:

Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física Escolar.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física Escolar. Orientador: Milton Vieira do Prado Junior

Data da defesa: 30/05/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Milton Vieira do Prado Jr.
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Membro Titular: Dr. Márcio Pereira da Silva Universidade Estadual Paulista – UNESP

Membro Titular: Dra. Eliana Marques Zanata
Universidade Estadual Paulista - UNESP- FC

Local: Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Unesp – Câmpus de Bauru – SP

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ULICIANE LEITE TORQUATO BRAZ, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 30 dias do mês de maio do ano de 2025, às 9h, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ULICIANE LEITE TORQUATO BRAZ, intitulada **DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL: Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física Escolar**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Prof. Dr. MARCIO PEREIRA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru SP, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências (Unesp / Campus de Bauru). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presi[illegible]nadora.

gov.br Documento assinado digitalmente
MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR
Data: 30/07/2025 15:10:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de sabedoria, força e inspiração, minha eterna gratidão. Foi Ele quem me sustentou em cada etapa desta caminhada, renovando minhas forças nos momentos de dificuldade e concedendo serenidade para seguir em frente.

A minha família, meu alicerce, que sempre acreditou em mim, mesmo quando as circunstâncias pareciam difíceis. Em especial ao meu esposo, pela paciência, apoio incondicional, compreensão e incentivo constante. Sua presença firme e amorosa foi fundamental para que eu conseguisse conciliar os inúmeros compromissos e superar os desafios deste percurso.

À minha filha, que com sua pureza e alegria iluminou meus dias e me motivou a seguir, mesmo nas horas em que precisei ausentar-me, física e emocionalmente, para me dedicar a esta conquista. Agradeço por sua compreensão, incentivo e amor, que me fortaleceram e me deram sentido em cada passo dado.

Ao meu pai e à minha mãe, que desde cedo me colocaram no caminho da educação, transmitindo valores essenciais, como responsabilidade, perseverança e honestidade. Sou imensamente grata pelo exemplo, pelo apoio constante e pela confiança em minha capacidade, que sempre me motivaram a seguir em busca dos meus sonhos.

Às amigas Vanessa e Fran, companheiras incansáveis nas longas viagens até o polo do PROEF na UNESP – Bauru, agradeço pela parceria, pelo apoio mútuo e pelas conversas que tornaram este percurso mais leve e agradável.

Aos amigos do mestrado, companheiros de jornada, agradeço pelas trocas de experiências, pelas palavras de apoio, pelo acolhimento e pelas partilhas enriquecedoras, que tornaram essa trajetória mais leve, colaborativa e significativa.

Meus sinceros agradecimentos a todos os professores da UNESP – Bauru, do PROEF – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, que me auxiliaram na minha formação durante o curso.

Ao meu orientador, Professor Dr. Milton Vieira do Prado Junior, expresso minha profunda gratidão pelas orientações, parceria, dedicação, paciência e profissionalismo

como docente. Todo o apoio e atenção dedicados a mim foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

Gratidão, também, aos professores participantes da banca de avaliação, em especial ao Professor Dr. Márcio Pereira da Silva, e a Professora Dra. Eliana Marques Zanata, pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pela generosidade na partilha de saberes.

Estendo ainda meu sincero agradecimento a todos os professores que, ao longo da minha trajetória acadêmica, contribuíram para minha formação. Cada um, com sua singularidade, deixou marcas importantes que me ajudaram a construir o caminho que hoje me conduziu à realização deste sonho.

Aos meus alunos, que me inspiram dia a dia a buscar conhecimentos e a aprimorar minha prática profissional. A convivência com cada um de vocês é fundamental para o meu crescimento pessoal e acadêmico, fortalecendo ainda mais minha paixão pela educação.

Este título de mestre não é somente meu, mas também de todos vocês, que, de alguma forma, contribuíram e me impulsionaram a acreditar que seria possível.

A Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

A cada um, minha sincera e profunda gratidão.

“Incluir não é apenas permitir que a pessoa esteja presente fisicamente, mas garantir sua participação plena, efetiva e significativa em todas as atividades.”

— Romeu Kazumi Sassaki

TORQUATO BRAZ, Uliciane Leite. **Da formação à atuação profissional:** Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física Escolar. Orientador: Milton Vieira do Prado Junior.2025. 118 f. Dissertação(Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2025.

RESUMO

Nas aulas de Educação Física, nos últimos anos, tem-se percebido um aumento considerável de crianças com deficiências, em especial com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo deste trabalho foi investigar de forma qualitativa o processo de formação e o conhecimento que embasa a prática dos professores quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física Escolar. Quanto à metodologia, a análise seguiu os princípios de Bardin, participaram da pesquisa professores de Educação Física que atuam na Educação Básica em escolas públicas. Os instrumentos de coleta em primeira instância foi um questionário semiestruturado, visando levantar informações gerais sobre a formação e as práticas pedagógicas. Em seguida, foi realizada uma entrevista, para compreender de maneira mais detalhada suas estratégias, desafios e percepções. As análises foram realizadas sob a ótica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, permitindo compreender como os diferentes sistemas (microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema) influenciam o processo de inclusão escolar.Os resultados indicaram que, embora haja uma crescente sensibilização dos docentes em relação à necessidade de incluir alunos com TEA, ainda existem lacunas significativas na formação inicial e continuada, especialmente no que tange ao conhecimento sobre as especificidades do transtorno e as adaptações necessárias no contexto das aulas de Educação Física. Identificou-se que muitos professores recorrem a estratégias intuitivas ou baseadas na tentativa e erro, evidenciando a importância de cursos de formação continuada específicos para o tema. Por fim, a pesquisa reforça a importância de que a inclusão seja compreendida como um processo coletivo e sistêmico, e não como uma responsabilidade isolada do professor de Educação Física. A efetivação de uma escola inclusiva exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, apoio das políticas públicas, formação continuada de qualidade e, acima de tudo, uma mudança cultural que valorize a diversidade como princípio pedagógico fundamental.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Transtorno do Espectro Autista, Teoria do Desenvolvimento Humano, Inclusão, Formação Continuada

TORQUATO BRAZ, Uliciane Leite. **Da formação à atuação profissional:** Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física Escolar. Orientador: Milton Vieira do Prado Junior. 2025. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2025.

RESUMEN

En las clases de Educación Física, en los últimos años, se ha producido un aumento considerable en el número de niños con discapacidad, especialmente aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objetivo de este estudio fue investigar cualitativamente el proceso de formación y el conocimiento que sustenta las prácticas docentes con respecto al proceso de inclusión de estudiantes con TEA en clases de Educación Física. En cuanto a la metodología, el análisis siguió los principios de Bardin. Participaron en la investigación profesores de Educación Física que trabajan en Educación Básica en escuelas públicas. El primer instrumento de recolección fue un cuestionario semiestructurado, con el objetivo de recopilar información general sobre la formación y las prácticas pedagógicas. Luego, se realizó una entrevista para comprender con más detalle sus estrategias, desafíos y percepciones. Los análisis se realizaron desde la perspectiva de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, propuesta por Urie Bronfenbrenner, lo que nos permitió comprender cómo los diferentes sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema) influyen en el proceso de inclusión escolar. Los resultados indicaron que, si bien existe una creciente concienciación entre el profesorado sobre la necesidad de incluir a los estudiantes con TEA, aún existen importantes lagunas en la formación inicial y continua, especialmente en lo que respecta al conocimiento de las especificidades del trastorno y las adaptaciones necesarias en el contexto de las clases de Educación Física. Se identificó que muchos docentes recurren a estrategias intuitivas o basadas en ensayo y error, lo que resalta la importancia de los cursos de formación continua específicos para el tema. Finalmente, la investigación refuerza la importancia de comprender la inclusión como un proceso colectivo y sistémico, y no como una responsabilidad aislada del profesorado de Educación Física. La implementación de una escuela inclusiva requiere la participación de toda la comunidad escolar, el apoyo de las políticas públicas, una formación continua de calidad y, sobre todo, un cambio cultural que valore la diversidad como un principio pedagógico fundamental.

Palabras clave: Educación Física Escolar, Trastorno del Espectro Autista, Teoría del Desarrollo Humano, Inclusión, Educación Continua

APRESENTAÇÃO

Nascida na cidade de São Paulo, desde a infância tinha o desejo de ser professora, a brincadeira de “escolinha” era frequente com as bonecas e com minha irmã. Fui aluna de escola pública desde a pré-escola até me formar no magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Estagiei em algumas escolas, participei de muitos projetos e atividades vinculadas à profissão, logo após a formatura em 1993, assumi em uma escola pública como professora e tinha um cargo de professora substituta no Governo do Estado de São Paulo.

Na sequência, aprovada em uma universidade particular para cursar Educação Física, enfrentei uma dura avaliação física para conseguir a vaga. Um dos quesitos era pular corda no ritmo de um micrômetro, estávamos em uma década que prevalecia a educação tradicional com uma abordagem esportivista, com ênfase nas aptidões física; mas o sonho teve que esperar um pouco, pois manter-se nela, não era fácil. Em 1996 fui aprovada na Fatec - SP para cursar secretariado e automação de escritórios, a priori não era o desejado, mas era um excelente caminho para abrir portas em outras áreas e, assim foi. Ainda em formação fui contratada por uma grande empresa no ramo financeiro e lá permaneci por longos anos. Uma profissional bem-sucedida, mas que nunca abandonou a vontade de estar em meio a área da Educação.

Após ter saído do mercado financeiro, incentivada por meu esposo e minha filha, que na época era atleta de alto rendimento, voltei a sala de aula, escolhendo novamente o curso de Educação Física. Minha volta justificava-se no compromisso de acompanhá-la nas competições, no decorrer do curso reafirmou-se a importância de ter um professor acompanhando o desempenho de um atleta. Porém, percebi também, a importância de refletir a minha prática e sua influência no desenvolvimento humano. Enxerguei também a Educação Física como um componente curricular e optei em direcionar minha atuação à área escolar, onde eu teria a oportunidade de ser uma facilitadora, incentivadora e transformadora de vidas. Ao atuar em uma escola poderia explorar as habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, além de outras, através de atividades que fossem significativas tanto para os alunos quanto para mim, de forma a fomentar reflexões e transformações através por meio da Educação.

Durante a graduação, eu já estava inserida na área da Educação e desempenhava meu trabalho como inspetora de alunos em uma escola municipal na minha cidade. No estágio obrigatório, tive a oportunidade de atuar em espaços que atendiam alunos com deficiência, o que proporcionou familiarização com a diversidade, e as diferentes deficiências.

Após minha formação, percebi a necessidade de explorar mais o campo das deficiências, então, iniciei em 2017 na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) o curso de pós-graduação em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com deficiência, que de uma forma muito abrangente trouxe discussões em relação à Pessoa com deficiência (PCD), nos aspectos histórico e sociocultural, buscando estimular e intensificar a participação das pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física.

Tal especialização foi colocada à prova quando após aprovação em concurso público assumi aulas na educação infantil, tendo em uma das turmas um aluno cadeirante e com Transtorno de Espectro Autista. Mesmo com as experiências anteriores no estágio e com o aprendizado advindo da especialização, muitas dúvidas surgiram em minha mente, pois havia chegado a hora de colocar em prática, e de uma forma muito dinâmica. Nesta vivência foi possível conciliar os aprendizados e proporcionar uma grande troca de experiências com meu aluno, pois, nossa relação foi consolidada quando entendi suas necessidades e anseios e, assim, juntamente com a turma toda foi possível criarmos um espaço prazeroso, enriquecedor para todos.

A atualização profissional é um quesito que considero importante para que o professor esteja preparado para acompanhar e se antecipar às mudanças que ocorrem em nossa sociedade, para que seja capaz de realizar intervenções que sejam significativas para os alunos. Minha experiência com crianças que além da escola regular frequentavam as salas multifuncionais, despertou a necessidade de preencher lacunas entre a sala de aula, quadra e o Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), pois sabia que o trabalho de todos era em prol do aluno, mas não havia interligação das áreas dentro do contexto escolar. Conhecer o funcionamento das salas multifuncionais era essencial para desenvolvermos um trabalho conjunto e incluir os alunos nas aulas de Educação Física propiciando um ambiente favorável e em sintonia com a sala de aula.

No ano de 2022, iniciei especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado na UFJF, possibilitando uma vasta troca de experiências e inúmeras descobertas no desenvolvimento de materiais e recursos, que facilitam e promovem a aprendizagem e o engajamento do aluno e as contribuições para a Educação Física Escolar.

Para agregar novas experiências e conhecimentos e subsidiar o planejamento escolar, em 2023, iniciei o curso de Mestrado Profissional de Educação Física em Rede (PROEF) na UNESP- Bauru na turma 04, buscando novos conceitos que possam refletir sobre minha prática pedagógica e futuramente desenvolver projetos de formação continuada visando expandir a Educação inclusiva e participativa dentro da Educação Física Escolar.

No PROEF, iniciamos com a disciplina de Problemáticas na Educação Física, e, a partir dos textos estudados, identificamos algumas problemáticas que comumente são encontradas na Educação Física Escolar e a troca de experiência entre os mestrandos foi um fator muito positivo. Tivemos a oportunidade de debater e refletir sobre questões que interferem direta e indiretamente em nossas aulas, no planejamento, na participação, engajamento e aprendizagem dos alunos.

A segunda disciplina, Seminários de Pesquisa em Educação Física, apresentou um panorama geral sobre pesquisa científica, metodologias e aprofundou as reflexões acerca das problemáticas, distinguindo o senso comum do pensamento científico, gerando um possível tema para pesquisa.

Nossa terceira disciplina foi Escola, Educação Física e Planejamento, por meio da qual debatemos a relação da Escola com a Educação Física Escolar, assim como o papel social da EF. Segundo Neira (2009), “o objetivo da EF é o mesmo da escola: colaborar na formação das pessoas para que possam ler criticamente a sociedade e participar dela atuando para melhorá-la”. E assim prosseguimos na disciplina em busca de compreender diversos aspectos relativos à área, como por exemplo, planejamento, projeto político pedagógico, avaliação entre outros.

Na sequência, com o desenvolvimento da disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física e a disciplina Seminários de Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que a Educação é um espaço para

debates que levam em consideração desde os métodos, abordagens práticas pedagógicas até as políticas públicas com objetivo de intervir sobre as dificuldades diárias encontradas na Educação. Na disciplina de Teorias do Desenvolvimento Humano, conhecemos algumas teorias de desenvolvimento e dentre elas escolhi a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner como base de estudo para esta pesquisa.

Chegamos então à disciplina “Escola, Educação Física e Inclusão”, momento de pensar em uma Educação Física inclusiva analisando textos, marcos regulatórios, as possibilidades de aprendizagem e formação profissional, além do compartilhamento de experiências que nos foram proporcionadas e que trouxeram uma reflexão sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

A partir das disciplinas abordadas no PROEF, juntamente com os estudos e reflexões geradas em nossa turma, notei que há uma problemática que está presente em meu cotidiano, e ela é objeto de estudo desde minha primeira especialização, que naquele momento já despertava em mim uma grande inquietação de que era necessário um momento de reflexão acerca da educação física escolar e a inclusão dos alunos com deficiência. Agora retomo o tema por meio desta dissertação elaborada no PROEF, porém com a pretensão de analisar a formação inicial dos professores e sua atuação frente à inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar, mas focada nos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando a partir dos relatos de docentes os desafios e as estratégias utilizadas, podendo assim contribuir para a elaboração de programas de formação continuada, assim como proporcionar uma sociedade inclusiva e equitativa, mediante a disseminação de boas práticas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Matrículas da Educação Especial 28

Figura 2: Diagrama Teoria ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) 35

Figura 3: PPCT adaptado de Bronfenbrenner e Morris (1998) 38

Figura 4 - Formação e Inclusão 57

Figura 5: Percepções docentes quanto a formação continuada 61

Figura 6 - Desafios 64

Figura 7 - Planejamento de aulas 66

Figura 8 - Experiência do Docente na EFE 68

Figura 9 Professor x alunos 71

Figura 10 - O planejamento docente 72

Figura 11- Atividades 74

Figura 12 - Formação docente 75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Classificação TEA 33
Quadro 2 - Dados sobre os participantes da pesquisa 52
Quadro 3 - ECS e Capacitação docente 58
Quadro 4 - Visão do Professor - TEA 62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Censo Escolar 2023 INEP 29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA (Análise do Comportamento Aplicada)

BNC-Formação (Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica)

CNE/CP (Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação)

CIP-TEA (Carteira de identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista)

DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

DUA (Desenho Universal de Aprendizagem)

ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)

ECS (Estágio Curricular Supervisionado)

EF (Educação Física)

EFE (Educação Física Escolar)

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases)

LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

MEC (Ministério da Educação)

PCD (Pessoa com Deficiência)

PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)

PNE (Plano Nacional de Educação)

PPCT (Processo, Pessoa, Contexto, Tempo)

SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria)

SEDUC (Secretaria de Educação)

SNC (Sistema Nervoso Central)

TBDH (Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano)

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

TEA (Transtorno do Espectro Autista)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....20
1.1 Objetivo geral.....24
1.2 Objetivo específico.....24
2 REVISÃO LITERÁRIA.....24
2.1 Avanços Da Educação Inclusiva e as Relações com a Educação Física.....24
2. 2 Quem são os Alunos com Deficiências?.....28
2.3 O Transtorno do Espectro Autista.....30
2.4 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.....34
2.4.1 Bronfenbrenner e a classificação dos Sistemas.....35
2.4.2 Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT).....37
2.5 Formação Profissional.....41
3 METODOLOGIA.....44
3.1 Tipo de Estudo.....44
3.2 Percurso Investigativo.....45
3.3 Universo da Pesquisa.....45
3.4 Aspectos Éticos.....46
3.5 Procedimentos para a coleta de dados.....46
3.6 Análise de dados.....50
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....52
4.1 Perfil dos professores.....52
4.2 Formação Profissional e as Deficiências.....56
4.2.1 Estágio Curricular Supervisionado e Percepção da Capacitação Docente.....57
4.2.2 Percepções Docentes sobre Formação Continuada para a Inclusão Escolar.....61
4.2.3 O Docente e o TEA.....62
4.2.4 Planejamento - estratégias e práticas pedagógicas.....65
4.3 Entrevistas com os Docentes.....67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....78
REFERÊNCIAS.....81
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....93
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL: ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....95

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES 99
APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS DOCENTES 101

INTRODUÇÃO

Em minha prática educacional, ao longo dos últimos anos, tenho notado na Educação Básica um considerável aumento no contingente de alunos que possuem algum tipo de deficiência. Certamente diversos quesitos corroboram para este aumento, tais como: a obrigatoriedade prevista em leis, a facilidade diagnóstica, as ações contra a evasão escolar, a compreensão da importância da vida escolar para a Pessoa com Deficiência (PCD); dentre outros fatores que permeiam entre a família, educação e a sociedade. (Santos; Elias, 2018).

Nas aulas de Educação Física, assim como nas demais disciplinas, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de realizarmos atividades que sejam significativas para nossos alunos. Além disso, estas atividades devem contemplar as necessidades e habilidades de todos os alunos, sendo capaz de estimular a aprendizagem de forma equânime.

A Educação Física adaptada é uma realidade desde o fim do século passado em nossa sociedade (Nabeiro et al., 2019). Desde o início deste século, o aumento da diversidade no contexto escolar, ressurge cada vez mais a necessidade de atualização constante dos professores, visto que a inclusão escolar é uma realidade hoje.

Conforme apontam Andrion et al. (2021) deve ocorrer a diversificação do currículo escolar de maneira a proporcionar um planejamento de qualidade aos alunos, se os alunos possuem ou não uma deficiência, um laudo médico, todos devem ser oportunizados. A inclusão deve ocorrer desde a educação infantil, pois todos têm direitos e deveres previstos e assegurados, conforme versa a Constituição Federal (1988).

Existem ainda muitas dúvidas que permeiam o ambiente educacional em relação ao atendimento dos alunos com deficiência. No contexto escolar é possível perceber, em algumas conversas com a equipe educacional, as dúvidas e angústias de alguns professores que muitas vezes não sabem como lidar com seus alunos. Assim como, outros que buscam incessantemente por alternativas e estratégias para diversificar suas aulas a fim de atender a todos.

> “Incluir é realmente uma necessidade, mas deve haver responsabilidade nessa inclusão, e não somente incluir por incluir, sem o devido preparo dos professores e demais pessoas que lidarão com essa população que, historicamente, já foi tantas vezes deixada de lado (Soler, 2005 p. 101)”.

Prado Junior (1995) já nos alertava que é fundamental conhecermos quem é o aluno nos aspectos físico, motor, cognitivo e afetivo. Assim, conseguiremos adequar o planejamento e a prática profissional, em especial, com os alunos com PCD.

A formação do profissional é fundamental para garantir que o processo inclusivo ocorra. Batagini; Venditti Junior; Prado Junior (2023) argumentam que a formação para o trabalho com a PCD deve iniciar no estágio curricular durante a graduação. Assim, o futuro profissional inicia o contato com o ambiente educacional colocando em prática os conhecimentos adquiridos na universidade. Porém, os autores alertam que ainda existe defasagem do profissional que atua no contexto escolar em relação à inclusão.

Neste estudo o foco será o aumento de alunos com TEA, com laudo, dentro das escolas. Assim, gerando uma demanda aos professores de tentar conhecer quem é esse aluno e suas nuances, visando planejar e adequar o ambiente educacional.

Segundo Rodrigues; Sales (2023), o percentual de alunos com TEA têm aumentado nos últimos anos, tendo em vista a exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 sobre a inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino da Educação Básica. Para os autores, a partir desta legislação observamos uma demanda de média à alta por parte dos professores em relação às questões sobre a formação continuada, visto que, foi percebido que grande maioria dos entrevistados apontou déficit na formação para atendimento aos alunos com deficiência.

Esta constatação dos autores consigo perceber em minha prática profissional. Durante os horários de atividade em que os professores se reúnem para trocar ideias e informações a respeito de seus alunos e das propostas escolares, percebo que alguns dizem que não sabem como “lidar” com os alunos com deficiência, sentem a necessidade de formação que não foi suprida na graduação e na maioria dos casos não possuem também formação continuada.

Uma formação adequada e atualização constante é ponto chave para que o professor esteja preparado para atender às demandas, não digo isso apenas para os professores da área de Educação Física, mas também para as polivalentes e demais

disciplinas. No cotidiano escolar existe a necessidade de um trabalho em parceria e para que a inclusão aconteça de modo efetivo, precisamos que sejam disponibilizadas condições para que o conhecimento desses profissionais seja adquirido e atualizado independente do segmento em que atuam, começando pela educação infantil.

Segundo Miranda (2012), a formação continuada é necessária para garantir uma educação de qualidade, não bastando oferecer o acesso à escola ao aluno com PCD, é necessário investir na formação para que os profissionais da educação estejam qualificados e atualizados para atender às crescentes demandas. É fundamental, portanto, oferecer o atendimento adequado às necessidades de seus alunos visando à construção de uma escola em uma perspectiva inclusiva, ou seja, uma inclusão que não seja apenas presencial nas aulas de Educação Física, mas que dentro das condições de cada um, possam ser participativos.

Como professora atuante na Educação Básica, em especial na educação infantil, tenho observado que mesmo existindo amparo legal e avanços quando tratamos do quesito inclusão, existem muitos desafios e lacunas a serem preenchidas. No contexto da educação física escolar, algumas vezes, acontece apenas a presença física do PCD nas aulas, ou seja, não participam das atividades ou realizam uma atividade diversa daquela proposta para a turma.

Vygotski (2003) e Bronfenbrenner (2002), compreendem que o aprendizado parte da convivência social, ou seja, o desenvolvimento humano está diretamente vinculado às relações com o meio e com o contexto ao qual o indivíduo está inserido. Além disso, o processo desenvolvimental dependerá das interações que ocorrem entre os participantes do ambiente imediato que a criança em desenvolvimento está (Bronfenbrenner, 1996). Assim, para que os professores atuem com PCD, em especial, com alunos com TEA no ambiente de aulas de Educação Física, necessitam conhecer as características dos alunos para adequar o ambiente de aprendizagem (Batagini; Venditti Júnior; Prado Junior, 2023).

Bronfenbrenner e Morris (1998), apresentaram a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), destacando a interação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente. Os autores reforçam a ideia que para analisar o processo de desenvolvimento devemos considerar o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo, propondo o modelo PPCT. Assim, de acordo com o contexto (microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema) ao qual o indivíduo é participante ou sofre influências em determinado período (Cronossistema), devemos observar nesses

ambientes como ocorrem os “processos proximais”, onde acontecem as interações com outras pessoas, com objetos e símbolos do ambiente. Verificando assim, se as atividades são ou não significativas para a pessoa que as vivencia neste ambiente.

Segundo Bronfenbrenner (2005), na TBDH, existem quatro elementos vinculados que são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, aqui representado pelo aluno TEA, são eles: o Processo: que guarda relação do indivíduo com o ambiente; a Pessoa: sujeito em desenvolvimento que apresenta suas características individuais; o Contexto: são os diversos sistemas pelo qual o indivíduo transita(meso, micro, macro e exossistema) e Tempo: quando ocorrem os processos de desenvolvimento proximal, acontecimentos, maturação, histórico do indivíduo.

Sendo a escola um microssistema, apoiado na TBDH, Pimentel (2012), entende a urgência de formação continuada, pois a inclusão requer além da inserção do aluno com deficiência na escola, a necessidade de uma educação onde as diferenças sejam respeitadas e que garantam o direito de aprender, esse microssistema representado pelo aluno x professor x ambiente, está encaixado dentro de outros sistemas. Para Antoni e Koller (2000), os contextos são interdependentes sendo capazes de promover (positivo) ou dificultar (negativo) a aprendizagem, se o espaço escolar não for considerado, interpretado e conduzido como um ambiente de aprendizagem para os alunos com deficiência, torna-se negativo não apenas para o aluno TEA, mas também para os demais alunos, família, sociedade.

Para Machado; Yunes; Silva (2014) a formação continuada de professores reflete nos processos proximais como mecanismo de desenvolvimento humano ocorrendo não apenas no ambiente escolar, mas em todos os ambientes que o professor permeia. Ressalta a importância de engajar os professores de forma regular e permanente para que o desenvolvimento dos que estão inseridos no processo ensino aprendizagem sejam alavancados, transformando um ambiente molecular em um ambiente molar significativo com persistência no tempo. Assim, os autores defendem que a partir da formação continuada teremos mudança no ambiente escolar.

Vejo aqui, a importância em investigar o processo de formação do professor de educação física atuante na educação básica quanto aos seus conhecimentos para efetivar o processo de inclusão de com alunos TEA em suas aulas, por meio de depoimentos de seu cotidiano escolar apontando desafios e estratégias.

A conexão do professor com o aluno e o ambiente, podem ser o eixo para que assim possamos contribuir na construção de uma escola inclusiva e uma Educação equitativa, para os alunos com TEA, por meio dos processos de formação docente.

1.1 Objetivo geral

Investigar o processo de formação e o conhecimento que embasa a prática profissional dos professores de Educação Física quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA, nas aulas de Educação Física Escolar.

1.2 Objetivo específico

Identificar por meio das vivências dos professores com os alunos com TEA, quais as estratégias de inclusão utilizadas e os desafios enfrentados por estes no cotidiano escolar.

2 REVISÃO LITERÁRIA

Esta pesquisa teve como foco a formação docente e o trabalho diário de professores que atuam com alunos diagnosticados com TEA, buscando confrontar as estratégias utilizadas e dificuldades encontradas tendo como base a formação profissional. Para fundamentarmos a temática fizemos um breve histórico sobre a educação inclusiva na educação física. Além disso, caracterizamos quais são os alunos com deficiência atendidos no contexto escolar, em especial, os alunos com TEA e sua frequência na Educação Básica. Neste estudo assumimos pressupostos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) proposta por Urie Bronfenbrenner, analisando como ocorre o processo de inclusão e formação profissional em uma realidade de uma cidade do Estado de São Paulo.

2.1 Avanços Da Educação Inclusiva e as Relações com a Educação Física

Mesmo com a criação do Instituto de Surdos-Mudos e o Instituto dos Meninos Cegos na época do Brasil Império, por volta de 1850, o movimento pela Educação Inclusiva somente foi impulsionado na década de 70 com a criação de instituições voltadas para a educação de alunos com deficiência. Como exemplo temos o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Januzzi, 2004).

Esse período representa uma fase crucial na história da Educação Especial. Marcado pelo surgimento de ideias e movimentos que desafiaram paradigmas educacionais tradicionais e abriram caminho para uma abordagem inclusiva e equitativa da educação em todo o mundo.

Sassaki (1997), elucida que ao longo do tempo tivemos alguns momentos bem relevantes que devemos refletir quando falamos de educação especial, (1) da Exclusão, onde eram impedidos de participar das atividades escolares; (2) da Segregação, com o surgimento das Escolas Especiais e das Classes Especiais; (3) da Integração, onde aceitavam apenas deficiências mais adaptáveis, e era o aluno que se adaptava à escola; (4) da Inclusão, onde na década de 90, o sistema educacional passou a adaptar-se às necessidades dos alunos.

Estas etapas podem ser identificadas na história da Educação Física. Segundo Castellani (2013), a Educação Física foi influenciada por diversos modelos e abordagens e que são debatidos até os dias atuais. Para o autor a EF teve suas origens influenciadas pelo positivismo, militarismo e o higienismo, pensando no indivíduo forte e saudável, para as exigências mercadológicas da época. Portanto, inicialmente não caberia a PCD em suas aulas.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, é um documento internacional que estabelece princípios, políticas e práticas para a educação inclusiva, com foco nas necessidades educacionais especiais. Ela enfatiza o direito à educação para todos, incluindo alunos com deficiência, adaptando às necessidades

Assim, trazendo conceitos-chave, como: educação para todos; diversidade; equidade e participação; que serviram de base para a transformação dos sistemas educacionais em direção a práticas mais inclusivas (Unesco, 1994).

No campo legal, o marco histórico brasileiro, foi a Lei nº 4.024 de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatória a prática de Educação Física nos cursos primários e médio até 18 anos, assim como passou a assegurar a educação dos alunos com deficiências, (excepcionais), no sistema geral de educação, para que fossem integrados à sociedade. (Brasil, 1961).

Avançando encontramos a Lei 5692 de 71, que estabeleceu que alunos com deficiência física ou mental e os superdotados deveriam receber tratamento especial (classes e escolas especiais), aos alunos com deficiência (Brasil, 1971). Nesta

perspectiva, no chão das escolas os princípios de inclusão não eram presentes, prevalecia uma educação segregacionista, integracionista e assistencialista.

A necessidade de garantir o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, deficiências ou diferenças, era o desafio a ser conquistado por meio de novas perspectivas sobre a inclusão educacional.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, afirma que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família e prevê atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”. Sendo reafirmado este compromisso por meio da Lei 8069/1990, art. 54, inciso 3 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996), corrobora com e reforça a necessidade da inclusão em aspectos legais e dispõe sobre o atendimento educacional especializado e em seu §3º, art. 59, cap. V, que traz a redação: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais, currículos e métodos para atender suas necessidades, professores com especialização adequada e professores capacitados para o ensino regular a fim de integrar esses nas classes comuns”. Esta é uma determinação que se fosse concretizada na prática desde sua promulgação estaríamos, hoje, em um ambiente inclusivo. Porém, entre a legislação e as mudanças práticas temos um espaço que precisa ser conquistado.

Em 2002, a Lei 10436 instituiu a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146), com a pretensão de assegurar e promover, em condições de igualdade, direitos e deveres, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil,2002; Brasil 2015).

> “A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (Sassaki, 1997, p.41).

Ao longo da história, estamos caminhando para a construção de uma sociedade que seja inclusiva e equânime, percebemos hoje que saímos de uma educação excludente, integrativa e estamos em busca de uma educação inclusiva pautada em leis e na compreensão dos direitos, deveres e necessidades de todos. No contexto escolar, percebemos que existe o reconhecimento das deficiências visíveis e ou ocultas, assim como a maioria dos profissionais estão conscientes ou se conscientizando de que cada aluno possui necessidades e preferências individuais e

precisam ser conhecidas e respeitadas, devendo-se adaptar as estratégias, conteúdos e recursos para que a aprendizagem possa acontecer com a participação de todos.

A esse respeito, podemos reportar a Lei 13861/2019 que incluiu as pessoas autistas no censo demográfico, em 2020 (Lei 13977/2020), instituindo a carteira de identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIP-TEA) (Brasil, 2019; Brasil,2020).

A Ementa da Lei 14624/23, acrescentou no Estatuto da Pessoa Com Deficiência o art. 2ºA, instituindo o uso do Cordão de Fita com desenhos de girassóis para identificar as deficiências ocultas. Aquelas que não são evidentes, porém, causam impedimento de longo prazo de natureza mental, intelectual ou sensorial. No mesmo ano, a Lei 14626/23 trouxe o atendimento prioritário às pessoas com autismo (Brasil, 2023).

É inegável, portanto, que historicamente existe uma busca constante pela inclusão e que até o presente tivemos conquistas importantes para as pessoas com deficiências dentro da sociedade e percebemos que estamos evoluindo aos poucos. A escola, em especial, é um espaço que deve proporcionar a inclusão e a formação do cidadão de forma integral.

Mantoan (2006), reafirma a importância da inclusão no ambiente escolar.

> "Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos" (Mantoan, 2006, p. 36).

A Educação Física passou por diversos processos ao longo da história e ainda está em processo de transformação. Ela foi de uma educação excludente, para a integrativa e posteriormente para a educação inclusiva. Porém, ainda com muitos ajustes a serem realizados pois a sociedade sempre está em desenvolvimento e ressignificação de diversos contextos.

Segundo Soler (2009), existem várias formas de se criar uma sociedade justa, com oportunidades iguais para todos, mas é necessário entender que a inclusão é para todos. Na escola, independente se o aluno tem ou não alguma deficiência, é preciso garantir a participação de todos sem exceção.

Para Zini (2018), a Educação Física como disciplina, precisa romper as abordagens tradicionais ampliando o repertório da cultura corporal nas práticas

escolares. Os cursos de formação precisam garantir subsídios teóricos e experiências na preparação do professor para que ele seja capaz de suprir e atender as necessidades dos alunos com deficiência.

2. 2 Quem são os Alunos com Deficiências?

Para levantarmos esta questão se faz necessário entendermos o termo Pessoa com Deficiência, que ao longo dos tempos tem se transformado. Foi definida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1996 na Convenção das Pessoas com Deficiências como sendo aquelas que têm impedimento de longo prazo, quer seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que podem ocasionar a não participação efetiva em sociedade em igualdade de condições.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a avaliação da deficiência, quando necessário levará em consideração os impedimentos funcionais, biopsicossociais e ambientais, assim como a limitação no desempenho em atividades e restrição de participação.

O Censo de 2023, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que no Brasil somos em torno de 19 milhões de pessoas com deficiências e que no cenário da educação, cerca de 1,8 milhões de matrículas foram computadas pelo Censo Escolar de 2023, conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1. Matrículas da Educação Especial 2023

NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO O ANO - 2019-2023

Ano	Etapa de ensino					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082
2023	1.771.430	284.847	1.114.230	223.258	13.859	135.236

Fonte: INEP

Na Educação Especial, em nível nacional, conforme divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve alteração significativa em relação ao ano de 2019 representando um aumento de 41,6% no atendimento aos alunos com deficiência.

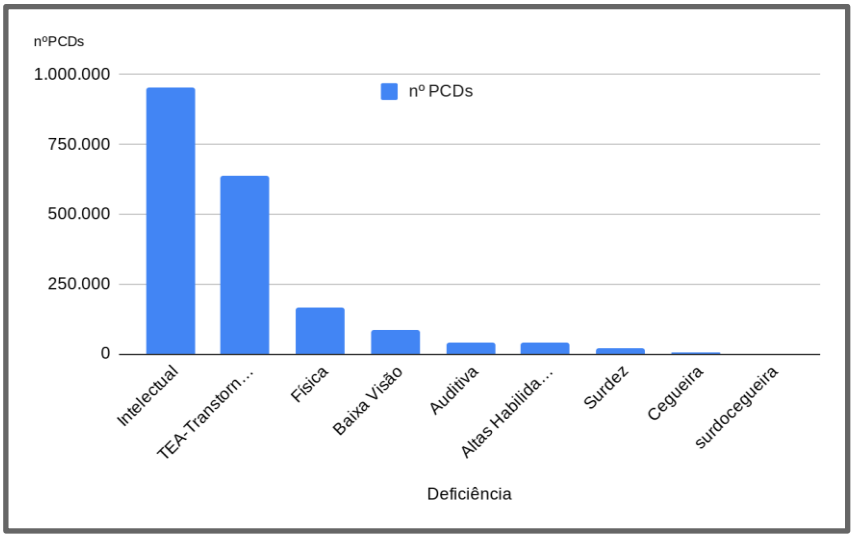
> “O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151%nas pré-escola. O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. BRASIL (2024 p.50-51)”.

Como divulgado pelo INEP/MEC, o maior percentil de alunos com deficiências atendidos nas escolas tem aumentado nos últimos anos. Fato este condizente com a Meta 04 do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo era até o ano de 2024, universalizar para a população de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica de preferência na rede regular e atendimento educacional especializado e inclusivo.

Por meio dos dados divulgados pelo Instituto, observa-se que o número de alunos com deficiência intelectual somados aos alunos com TEA são superiores às demais deficiências.

Segundo a pesquisa do Censo Escolar do INEP de 2022 comparada com a de 2023, o número de alunos com TEA passou de 429.521 para 636.202, correspondendo a um aumento percentual em torno de 48,11%. Ao observar minha prática diária, é perceptível que existe uma elevação no número de alunos com deficiência atendidos na escola regular, sendo destacada a quantidade de alunos diagnosticados com TEA, que vem crescendo ano a ano.

Gráfico 1: Censo Escolar 2023 INEP



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora conforme censo escolar de 2023.

Dessa forma, a pesquisa visa caracterizar o universo de alunos com deficiências que são atendidos pela rede municipal da cidade (alunos diagnosticados e aqueles que se encontram em processo de averiguação), com a finalidade de mensurar a proporção de alunos com TEA frente às demais deficiências, de alunos matriculados na rede. Assim, justificando a importância do profissional de Educação Física ter conhecimento para adequar suas aulas para este grupo de pessoas.

2.3 O Transtorno do Espectro Autista

Segundo Cunha, o termo autismo, do grego autós, significa *"de si mesmo"* e foi o termo usado pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1911, para descrever a fuga da realidade e retraimento dos pacientes esquizofrênicos (Cunha, 2017 p. 122).

Descrito em 1943 por Leo Kanner, o autismo apresenta-se com base biológica dentro da categoria dos Transtorno Globais do Desenvolvimento, apresentando dificuldades nas interações sociais, comunicação, padrões repetitivos, interesses restritos, além de disfunções sensoriais, podendo ser detectados desde muito cedo (Moser, 2019; Cunha, 2017).

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, e segue as características apontadas por Kanner.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)-5 (2014), aponta que, pessoas com transtorno do espectro autista são aquelas que apresentam quadro caracterizado por: a) déficit na comunicação social; b) padrões restritos e repetitivos no comportamento. Comportamentos estes geralmente identificados na primeira infância e podem estar associados ou não a algum outro transtorno do neurodesenvolvimento mental ou comportamental (DSM-V,2014).

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo "*espectro".*

O transtorno do espectro autista ao longo dos anos tem sido estudado e classificado de diversas maneiras. Já foi chamado de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger, sendo que hoje estão todos categorizados com o

mesmo diagnóstico dentro do espectro, e apresentam características conforme descrito (Cunha, 2017).

Segundo Silva e Mulick (2009), ainda não temos o fator determinante da causa do autismo, mas existe um consenso de que ele é decorrente de uma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC), levando a uma desordem no padrão de desenvolvimento da criança.

Segundo Brito (2017), o autismo não é uma síndrome fácil de ser explicada, mas cada vez mais os estudos têm trazido informações importantes para o diagnóstico precoce. Porém continua gerando angústia naqueles que participam da vida de um indivíduo com TEA, na tentativa de descobrir o agente causador e uma possível cura.

> "Há pouco tempo o diagnóstico era raro, pois a falta de informação fazia com que pais corressem de consultório em consultório atrás de uma resposta, sem encontrá-la. A partir do momento em que a mídia começou a colocar o autismo em foco, depois da luta de muitos pais, muita coisa melhorou, mas ainda há muito que ser descoberto e discutido. Os principais focos, hoje, são a descoberta do porquê e a descoberta pela cura, o que gera muita angústia nas famílias" (Brito, 2017, p.21).

Ao nos relacionarmos com um aluno com TEA verificamos alguns comportamentos comuns, tais como: a) na comunicação e interação social, pode-se encontrar dificuldade para conversar, iniciar ou responder interações sociais; b) compartilhamento reduzido de interesses e emoções; c) déficit na comunicação verbal e não verbal; d) compreensão e uso de gestos; e) manter e compreender relacionamentos; f) ajustes de comportamento para adequar-se aos contextos sociais; g) imaginar e compartilhar brincadeiras e; h) se interessar por seus pares (DSM-V,2014).

Os padrões de comportamentos restritos e repetitivos, comumente são caracterizados por movimentos repetitivos, estereotipados (alinhar ou girar objetos, ecolalia), insistência em repetir padrões e rotinas (dificuldade em aceitar mudanças, sofrimento por este, repetir caminhos), hiperfoco, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (som alto, texturas) (DSM-V,2014).

De acordo com o DSM-5 (2014), "Os sintomas do TEA causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente". Pode ainda estar associado a alguma

condição médica ou genética, fator ambiental ou outro transtorno de desenvolvimento mental ou comportamental (p.ex., transtorno do espectro autista associado à deficiência intelectual).

Os sintomas geralmente são identificados na primeira infância, atrasos de desenvolvimento quando mais sutis podem ser observados após os 24 meses, mas há casos em que é identificado já nos primeiros meses, evidenciado pela falta de interesse nas interações sociais, regressão no desenvolvimento e uso da linguagem (p. ex., carrega um brinquedo, mas não brinca, conhece o alfabeto, mas não o identifica no próprio nome, costuma andar na ponta dos pés, realizam marcha atípica etc.).

Os alunos com TEA, apresentam repertório de gestos reduzido em geral não apresentam espontaneidade dos gestos expressivos e na comunicação, quando adultos, podem ter adquirido uma linguagem verbal fluente, mas quando associada a linguagem não verbal podem ser rígidos ou exagerados. Quando observado individualmente, pode apresentar um bom contato visual com a fala, mas ser insatisfatório ou disruptivo na comunicação social.

No ambiente escolar, a criança geralmente apresenta dificuldade de interagir durante as brincadeiras, já que apresenta déficit no uso da linguagem e da imaginação, ela apresenta dificuldade para interagir com as outras crianças, participar de brincadeiras e jogos simbólicos, prevalecendo em atividades de forma individual, não aceitando o compartilhamento. Pode estabelecer amizades, mas em geral unilateral ou baseada em interesses comuns, ainda sofrem influência de hipo ou hiper-reatividade quando expostos a estímulos sensoriais, como, barulhos, luzes (p. ex., na quadra a agitação excessiva dos colegas pode causar uma desregulação), podemos considerar também o hiperfoco (fixação em determinado item comida ou até mesmo em um de seus pares).

Segundo apresentado pelo DSM-5, a prevalência de autismo ocorre quatro vezes mais em meninos do que em meninas, e estas geralmente têm associado à deficiência intelectual, mas não apresentam, podendo passar despercebidos os sinais de autismo.

São vários os fatores que interferem diretamente no cotidiano das pessoas com TEA, o comprometimento intelectual ou da linguagem (fala, compreensão), também são fatores que são observados na criança e que perdurarão na vida adulta. Os adultos que não apresentam este comprometimento, aprendem a suprimir a maioria dos movimentos repetitivos quando em convívio social.

O TEA é classificado em três níveis de gravidade ou necessidade de suporte para as atividades da vida diária, conforme Quadro 1.

Quadro 1- Classificação TEA

Nível de gravidade ou Necessidade de suporte	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 **"exigindo apoio"**	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente mal sucedidas	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência
Nível 2 **"exigindo apoio substancial"**	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; Limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3 **"exigindo apoio muito substancial"**	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal. Grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou comportamentos restritos/repetitivos, interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte DSM-5

Por meio desse quadro, é possível identificar o tipo de suporte que o autista necessita para realizar suas atividades cotidianas e seu nível de desenvolvimento, servindo como parâmetro para as intervenções realizadas pelas equipes multiprofissionais, indicando os pontos que devem ser trabalhados com maior afinco no decorrer dos atendimentos, além de proporcionar ao professor um melhor conhecimento sobre as necessidades e melhores estratégias para desenvolver as potencialidades dos alunos.

2.4 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

As teorias do desenvolvimento humano abrangem diversas abordagens que tentam explicar como e por que as pessoas crescem e mudam ao longo da vida. Essas teorias podem ser divididas em áreas como desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Algumas, enfatizam etapas de desenvolvimento, enquanto outras, como a teoria de Bronfenbrenner (1996), focam nas interações entre o indivíduo e seu ambiente.

As teorias do desenvolvimento humano podem ser exploradas sob várias perspectivas. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (2011), por exemplo, sugere que as crianças passam por estágios específicos, como o sensório-motor e o operatório concreto, onde suas habilidades cognitivas evoluem gradualmente.

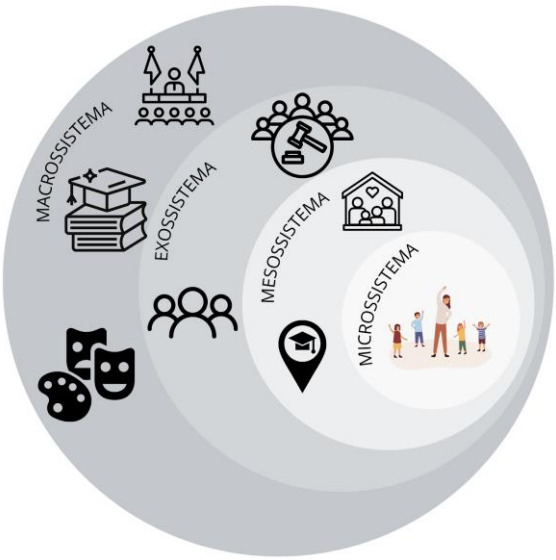
Lev Vygotsky (2003), enfatizou a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, introduzindo conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal, que destaca a importância da interação social para aprender. Por outro lado, Bronfenbrenner (1996), desenvolveu a Teoria Ecológica do Desenvolvimento, que analisa como diferentes ambientes, desde a família até a sociedade, influenciam o crescimento individual. Ambas as teorias, embora distintas, ajudam a entender como fatores externos moldam o aprendizado e o desenvolvimento humano.

A perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, que define o desenvolvimento como um processo de interação entre a pessoa e o seu contexto a partir de processos de interações recíprocas, progressivamente mais complexas de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as demais pessoas, com objetos e símbolos. Neste sentido, prevê o desenvolvimento global em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, a partir das relações que estabelece nos contextos em que vive.

2.4.1 Bronfenbrenner e a classificação dos Sistemas

A Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1996) propõe que o desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos sistemas ambientais interconectados. Ele organizou inicialmente esses sistemas em quatro níveis de contextos em que o indivíduo em desenvolvimento interage. São eles: Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema; conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2: Diagrama Teoria ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996)



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Microssistema: Refere-se ao ambiente mais imediato e direto da pessoa, como a família, escola e amigos. As interações nesse nível têm um impacto significativo no desenvolvimento.

Mesossistema: Representa as interações entre os diferentes microssistemas. Por exemplo, como as relações entre a escola e a família podem influenciar o aprendizado da criança.

Exossistema: Inclui ambientes que não envolvem diretamente o indivíduo, mas que afetam seu desenvolvimento, como o local de trabalho dos pais ou políticas educacionais.

Macrossistema: Abrange os valores culturais, leis e normas sociais que influenciam todos os outros sistemas. Este nível reflete as crenças e práticas de uma sociedade em um dado momento histórico.

A Teoria Ecológica de Desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner (1996) destaca a interdependência entre o indivíduo e seu ambiente, promovendo uma visão mais holística e dinâmica do desenvolvimento humano, fundamental para entender as múltiplas influências que moldam a vida das pessoas. Qualquer alteração no ambiente ou nas pessoas que o compõem gera um contexto ambiental que influenciará na participação e reorganização do ambiente.

Como exemplo da importância destes contextos está a forma de análise da temática do presente estudo. Em nível de macrossistema as legislações sobre a inclusão da PCD no contexto escolar datam do final do século passado em nível federal. Porém, na prática ainda encontramos profissionais com dificuldades de adaptação do contexto imediato – microssistema - vivenciado pela PCD nas aulas de Educação Física Escolar. Com certeza, isso passa pela formação profissional continuada e diretrizes que chegam ao profissional por meio do meso e exossistemas. Tal sinalização foi observada no estudo de Freire; Venditti Junior; Prado Junior (2023) quando relatam a importância do estágio curricular (microssistema) na formação do futuro profissional de Educação Física no trabalho com a PCD. Os autores relataram as influências que ocorrem ou ocorreram no Macro, Exo e Mesossistema para analisar os diferentes contextos de formação e atuação profissional. Portanto, defendemos que as ideias de Bronfenbrenner (1996,2002) constituem referencial importante no presente estudo.

Bronfenbrenner e Morris (1998), realizaram uma atualização e expansão dos pressupostos teóricos da teoria original. Incorporaram novas ideias e pesquisas sobre o desenvolvimento humano, passando a ser denominada Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Os autores ampliam a forma de análise do processo desenvolvimental para além dos contextos ambientais. Colocam que para analisar o processo de desenvolvimento do ser humano e suas modificações devemos considerar as seguintes características das: Pessoas, Processos, Contextos e Tempos. Modelo este que ficou conhecido como PPCT.

Vale ressaltar que a variável importante na mudança é entender a perspectiva temporal. Neste aspecto os autores definem uma nova perspectiva que é o Cronossistema, ou seja, entender e considerar o comportamento da pessoa, os processos e os contextos em que período ocorreu, com qual legislação e comportamento existente.

Bronfenbrenner e Morris (1998) define o cronossistema da seguinte forma:

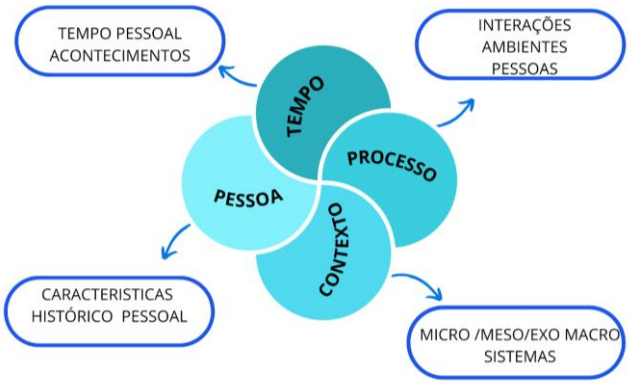
Cronossistema: Considera a dimensão temporal do desenvolvimento, ou seja, como mudanças e eventos ao longo do tempo, como transições de vida ou mudanças sociais, podem impactar o desenvolvimento.

No contexto do estudo atual poderemos verificar após algumas décadas como a legislação alterou as relações e os ambientes que a PCD participa e, em especial, o aluno com TEA vivencia o seu contexto escolar. Assim, utilizaremos o modelo da TBDH que é mais complexo e busca explicar de maneira mais abrangente como os fatores contextuais influenciam o desenvolvimento ao longo da vida. Explicando não apenas como esses contextos afetam as pessoas, mas **c**omo as pessoas também moldam o ambiente ao seu redor através do tempo.

2.4.2 Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT)

A principal inovação foi a inclusão do modelo PPCT, que colocou o foco tanto nos fatores biológicos quanto nos contextuais e suas interações dinâmicas ao longo do tempo. Isso marcou uma mudança significativa, pois ele passou a ver o desenvolvimento como um processo mais ativo e dinâmico, e não apenas como uma resposta a influências externas. A Figura 3 representa o modelo PPCT proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998) e suas características.

Figura 3: PPCT adaptado de Bronfenbrenner e Morris (1998)



Fonte: elaborada pela autora (2025)

O modelo PPCT compreende:

Processos (P): São as interações ou experiências mais próximas e frequentes da pessoa com seu ambiente, consideradas como o motor primário do desenvolvimento. Também reconhecido como processos proximais incluem atividades rotineiras e interações com pessoas próximas, como pais, professores e amigos. A qualidade e a intensidade dessas interações determinam o impacto no desenvolvimento da pessoa. Exemplo de processo proximal: brincar com um colega na escola, interagir com seu professor.

Pessoa (P): Refere-se às características individuais que a pessoa traz para a interação com o ambiente. Isso inclui fatores biológicos (genética), psicológicos e comportamentais, como temperamento, habilidades cognitivas, motivação, entre outros. Essas características influenciam como a pessoa interage com o ambiente e os processos proximais. Bronfenbrenner enfatiza que as pessoas não são apenas passivas em seu desenvolvimento, mas ativas em moldar suas experiências.

Contexto (C): O contexto refere-se aos ambientes onde a pessoa vive e interage, divididos em diferentes níveis ou sistemas (micro, meso, exo, macrossistema), trazidos da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996).

Tempo (T): O fator temporal enfatiza que o desenvolvimento é um processo dinâmico e que as interações entre pessoa e ambiente mudam ao longo do tempo.

A TBDH vem sendo utilizada em vários estudos focando em compreender a escola e as aulas de Educação Física, uma vez que destaca a importância de considerar o desenvolvimento do aluno em múltiplos contextos e ambientes que interagem entre si. Estudo de Costa (2024) avaliou a importância do planejamento pelo professor nas aulas de Educação Física Infantil onde constatou a importância da formação continuada para efetivação das vivências dos escolares e participação no desenvolvimento infantil. A autora entende que é função do macro e exossistema (dirigentes) proporem cursos de formação continuada para os profissionais.

Estudos de Hernandes-Garcia (2023) e Malagi (2023) focaram por meio da TBDH os diferentes contextos de ensino da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Verificaram desde a falta do profissional especialista ministrando as aulas, passando por ter apenas uma aula neste período escolar e município que cumpriam a legislação vigente. Estas diferenças são explicadas na TBDH a partir do modelo PPCT, tanto para justificar o porquê chegamos a essa situação como também como modificá-las. Em especial, os políticos da cidade por economia de recursos decidem como interpretar a legislação vigente que abre brechas para tais diferenças, o que interfere na obtenção dos objetivos da área de Educação Física e, por consequência, no processo de inclusão nas aulas.

Estudo de Vitorino (2023) denunciou a falta de espaço adequado para o desenvolvimento das aulas de Educação Física em muitos ambientes escolares. A autora relata a importância do espaço adequado para facilitar o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física e a necessidade do professor adaptar as atividades de forma rotineira em muitas escolas. Concordando com o estudo, adaptar e adequar o espaço para PCD e com alunos com TEA é um desafio ainda maior, em especial, quando as aulas ocorrem em espaços compartilhados e o barulho influencia o comportamento do aluno autista.

Analisando o conhecimento e a formação de professoras da educação infantil Souza e Bersch (2023) verificaram que as professoras necessitam de um olhar bioecológico para propor um ambiente rico em interação e experiências visando ampliar o repertório e as possibilidades de aprendizagem das crianças. Além disso, concluíram que tornar-se docente implica em construções de saberes que vão além

da formação inicial. Com o tempo incorporam a cultura, as ideias e vivências pessoais o que gera educadoras com perfil individual e heterogêneo.

Estudo de Machado; Yunes; Silva (2014) utilizou a TBDH para analisar o professor no seu contexto proximal na escola. Os autores concluíram que a vivência do professor é fator importante para o processo de formação continuada e que devem ser considerados os diferentes contextos e ambientes que permeiam esta prática pedagógica. Portanto, é fundamental analisar o fazer cotidiano e as relações que surgem no ambiente escolar e fora da escola onde o professor pode refletir sua própria ação e quando necessário transformar sua prática, além é claro de qualificar o seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Estudo de Paiva; Prado Junior (2024) utilizando a TBDH verificou se o professor de Educação Física se sente preparado para atuar com o aluno com TEA no contexto escolar. Verificou que 75% dos professores tiveram a disciplina de Educação Física Adaptada e 100% sabem o que é TEA. Porém, um dado para a reflexão é que 25% apenas sentem-se preparados para atuar nas aulas de Educação Física com alunos com TEA. Portanto, nem sempre a formação inicial prepara o professor para atuar com o aluno com TEA sendo necessária a formação continuada e que vivenciem experiências e possibilitem reflexões para a mudança da sua práxis.

A partir destes estudos reforçamos que a TBDH oferece uma perspectiva valiosa para entender como diferentes fatores (tanto individuais quanto contextuais) afetam o aprendizado e o desenvolvimento físico-motor, cognitivo e socioemocional. Bronfenbrenner (2002) ressalta que o desenvolvimento do aluno é afetado por diversos sistemas interconectados, incluindo a escola em si, a família, a comunidade e a cultura mais ampla. Em nosso caso, a formação e o conhecimento do professor é um aspecto fundamental para que o processo de inclusão ocorra.

Na Educação Física, a TBDH pode ser aplicada de diversas maneiras, reconhecendo o desenvolvimento integral do aluno e a interação entre fatores pessoais, sociais e culturais. As aulas de Educação Física criam um ambiente propício para os processos proximais, onde as interações entre os alunos, entre alunos e professores, e entre os alunos e o ambiente físico (quadras, equipamentos etc.) têm grande influência no desenvolvimento. A qualidade dessas interações determina o

engajamento dos alunos nas atividades físicas e o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais. Porém, o papel do professor é decisivo no planejamento e aplicação das atividades

As características individuais dos alunos (como temperamento, motivação, habilidades motoras) precisam ser consideradas ao planejar atividades físicas, e em especial, quando se trata de um aluno com deficiência. A TBDH sugere que as aulas de Educação Física não devem ser pré-formatadas, mas sim, serem flexíveis e adaptadas às necessidades e capacidades dos alunos, respeitando as diferenças individuais, a cada novo tempo de aula.

O professor de Educação Física deve planejar atividades que incluam todos os alunos, respeitando as diferenças de gênero, habilidades físicas, e níveis de aptidão e presença de limitações. Isso evita a exclusão de alunos com deficiência, menos habilidosos e com pouco interesse nas atividades.

As transições de desenvolvimento e a evolução dos interesses dos alunos ao longo do tempo (cronossistema) devem ser levadas em consideração nas aulas de Educação Física. Um aluno com TEA pode desenvolver interesse por ações individualistas, porém, se bem conduzidas conseguindo a interação com o professor, os demais alunos tornam-se uma habilidade significativa para ele e que persiste no tempo. Portanto, o currículo de Educação Física deve ser flexível o suficiente para acomodar mudanças ao longo do tempo.

2.5 Formação Profissional

A formação inicial de professores de Educação Física no Brasil tem sido objeto de reflexão constante nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de preparar docentes para atuar em contextos escolares diversos e inclusivos. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), a formação de professores passou a demandar uma abordagem mais crítica, reflexiva e voltada à realidade das escolas públicas brasileiras, o que inclui o atendimento a alunos com deficiência.

Os cursos de licenciatura em Educação Física, em geral, ainda apresentam limitações quanto à oferta de disciplinas voltadas à educação inclusiva. Muitos

professores recém-formados relatam dificuldades em lidar com a diversidade presente nas escolas, especialmente quando se trata de adaptar conteúdos e metodologias para estudantes com deficiência (Faria; Silva, 2020). Tal situação evidencia uma lacuna formativa que precisa ser enfrentada com políticas públicas que valorizem a formação continuada, mas também com mudanças curriculares nos cursos de graduação.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) estabelece competências fundamentais para todos os licenciados, entre elas a compreensão das diferenças humanas e o compromisso com a inclusão. No entanto, a efetiva implementação dessas diretrizes nas universidades ainda enfrenta desafios, seja por falta de infraestrutura, seja pela ausência de docentes especializados nas temáticas da inclusão (Mazzotta, 2017).

A área da Educação Física, por sua natureza prática e corporal, possui grande potencial para promover a inclusão de alunos com deficiência, proporcionando experiências significativas de participação, expressão e desenvolvimento motor. Contudo, para que isso ocorra, é imprescindível que os professores sejam capacitados para identificar necessidades específicas e planejar atividades adaptadas. Pesquisas como as de Santos (2023) apontam que muitos profissionais se sentem inseguros ao lidar com alunos com deficiência, principalmente devido à ausência de vivências práticas durante a formação inicial.

Durante as reuniões com outros docentes, foi possível perceber a presença de um sentimento ambíguo em relação à chegada de alunos com TEA nas turmas. Por um lado, os professores demonstram alegria, pois reconhecem a importância da inclusão para o desenvolvimento desses estudantes no contexto escolar. Por outro, manifestam angústia e insegurança diante dos desafios que essa tarefa impõe.Dizem não saber como lidar com as situações diárias, principalmente dos alunos que necessitam de mais suporte. Pairam entre todas as dúvidas em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos e a postura a ser adotada para que a aprendizagem possa ocorrer.

Mas isto não é um privilégio dos professores de sala de aula, também ocorre na prática que acontece nas quadras e salas de educação física, onde professores dizem

não estar habilitados para atender a demanda, que conforme observação pelo censo IBGE, cresce cada vez mais o número de alunos com TEA que são atendido nas escolas, aumento este que é ocasionado por diversos fatores.

Alves (2005), em sua pesquisa sobre as representações sociais do professor em relação à inclusão de alunos com TEA, aponta as angústias dos professores em receber em suas turmas alunos com estas características e aponta a necessidade de formação profissional continuada para atender a demanda.

De acordo com Rodrigues; Sales (2024), para efetivar a inclusão é necessária a participação do professor com a requerida qualificação profissional, principalmente no que tange à educação de discentes com deficiência, TEA, altas habilidades. A princípio as formações estavam baseadas na normalização, ou seja, a formação era vista como um meio de criar condições para que a pessoa com deficiência vivesse nos padrões dito normais.

A formação de professores na educação especial iniciou-se na década de 1970, como habilitação específica no curso de pedagogia, qualificando assim para a Educação Especial. Esta ação surge da necessidade de integrar as PCDs à sociedade, pois existia a necessidade de formar especialistas para atuar com as *"dificuldades intrínsecas"* das pessoas com deficiência (Michels, 2017).

Já na década de 80, a Universidade Federal de Santa Maria iniciou o curso de Licenciatura em educação especial, com a intenção de atender os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não o professorado (Rodrigues; Sales, 2004 p. 6).

Com a LDB na década de 90, as políticas de inclusão, a necessidade de receber os alunos com deficiência na escola regular, fizeram com que a formação de professores começasse a ser percebida como sendo importante elo nesse processo educacional. Ao longo dos anos, diversas medidas legais foram tomadas em relação à formação dos professores.

Segundo Tavares; Santos; Freitas (2016), a formação de professores é um alicerce essencial para a atuação docente, especialmente no contexto da educação básica. Esta afirmação ressalta um ponto central: a formação influencia diretamente o desempenho do professor na sala de aula e sua capacidade de lidar com os desafios do cotidiano escolar? A priori, defendemos que sim e esta é a intencionalidade de nosso estudo em busca de influenciar positivamente na realidade do dia a dia da escola a partir da formação docente.

A formação de professores é um processo dinâmico e sistêmico que envolve experiências ao longo da trajetória profissional e pessoal do educador. A formação docente, portanto, deve ser entendida não apenas como a aquisição de técnicas pedagógicas ou conhecimentos específicos, mas como um processo de desenvolvimento contínuo, que acontece em vários contextos e momentos da vida do professor (Souza; Bersch, 2023).

Para que haja inclusão efetiva dos alunos com deficiências, os cursos de formação precisam integrar as disciplinas ofertadas à educação inclusiva de forma transversal, para que o conhecimento seja disseminado e as práticas e reflexões ocorram e permeiem o plano educacional. Em especial, que o professor de Educação Física participe deste processo e que a temática TEA esteja em evidência.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos: tipo de estudo, procedimentos adotados para coleta e análise de dados, para seleção dos participantes que responderam ao questionário sobre a formação e atuação na Educação Física Escolar e que a posteriori foram convidados a participar de uma entrevista para aprofundamento no tema, bem como apresentamos os aspectos éticos da pesquisa.

3.1 Tipo de Estudo

O estudo foi realizado com abordagem qualitativa exploratória, que segundo Gil (2017), tem como propósito trazer familiaridade com o problema para torná-lo explícito ou gerar hipóteses. De acordo com Marconi e Lakatos (2022), esta abordagem visa analisar e interpretar aspectos mais profundos que descrevem a complexidade do comportamento humano, detalhando hábitos, atitudes, tendências comportamentais sem se valer de cálculos estatísticos.

Triviños (1987) sustenta que a pesquisa qualitativa é descritiva, preocupa-se com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto.

Gil (2017), afirma que na pesquisa exploratória, a coleta de dados compreende o levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que têm propriedade em relação ao assunto pesquisado. Para nos aproximarmos da realidade vivenciada nas escolas,

um questionário e uma entrevista foram utilizados para coletar a percepção dos professores de Educação Física acerca do tema e para prosseguirmos o estudo com embasamento teórico, foram utilizados os achados existentes na literatura.

3.2 Percurso Investigativo

A fase inicial do estudo, teve como base levantamento de referencial teórico visando autores que abordassem o tema proposto para este. O projeto inicialmente foi submetido ao Comitê de Ética e após sua aprovação, os questionários foram aplicados aos participantes - professores de Educação Física atuantes na Educação Básica da rede municipal. De acordo com os requisitos de inclusão e exclusão, os participantes passaram para uma segunda etapa, na qual foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada. Após a coleta dos dados, foi realizada a análise das respostas obtidas para interpretação e indicação de possíveis resultados com base na literatura atual.

3.3 Universo da Pesquisa

A pesquisa desenvolvida neste estudo, foi realizada na rede pública de ensino em um município localizado no litoral Sul do Estado de São Paulo, que possui 78 escolas e atende cerca de 55 mil estudantes, nos seguintes segmentos: educação infantil, ensino fundamental I (1º ao 5º ano), ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA (educação de jovens e adultos).

Foram convidados a participar desta pesquisa 50 professores de Educação Física da rede, tendo sido enviado de forma digital, o formulário com questionário semiestruturado e o TCLE *online* (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). No formulário, o professor após a leitura integral do TCLE precisou responder se desejava participar ou não da pesquisa, e os que consentiram sua participação por meio do aceite no TCLE *online*, foram direcionados para as perguntas. Participaram 22 professores que atuam em diferentes segmentos de ensino, cujos nomes dos participantes foram ocultados a fim de preservar suas identidades, sendo referenciados como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e assim por diante e na sequência até o P22.

Após as respostas, os professores foram selecionados e convidados para uma segunda etapa da pesquisa, conforme os critérios adotados pela pesquisadora e listados abaixo. A entrevista semiestruturada teve como finalidade obter uma amostra fidedigna da percepção dos professores que estão atuando no “chão da quadra”.

Seguimos um roteiro pré-estabelecido que foi registrado por gravação e transcrito na íntegra e ao final foi contabilizada a participação de 04 professores, sendo referenciados como: PE1, PE2, PE3 e PE4.

Para a seleção dos professores para serem entrevistados, seguimos alguns critérios:

1- Ter respondido o questionário após o aceite;

2- Ser efetivo na rede;

3- Estar em efetivo exercício a pelo menos 3 (três) anos na rede municipal;

4- Possuir em suas turmas ao menos um aluno com laudo médico positivo para TEA de acordo com o quadro de inclusão fornecido pela SEDUC (Secretaria de Educação).

3.4 Aspectos Éticos

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e cadastrada na Plataforma Brasil sob o CAAE 84972624.3.0000.5398, cujo parecer de aprovação foi registrado com o número 7.380.188, datado de 13 de fevereiro de 2025.

Concomitante a esta submissão, fora solicitada autorização para a Secretaria de Educação do Município, por meio de um requerimento onde foi juntada cópia do projeto de pesquisa para apreciação da Secretária de Educação, que deferiu a execução da pesquisa, (conforme Carta de Anuência datada de 01/11/2024), seguindo todos os protocolos éticos e legais conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016.

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

O primeiro instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado, conforme apresentado a seguir, com questões fechadas e abertas, elaborado através da plataforma *Google,* que para validação e verificação da contribuição nesta pesquisa, passou por um pré-teste com professores alheios ao grupo focal conforme preconizado por Marconi e Lakatos (2022). O formulário foi encaminhado aos professores de forma online através da plataforma *Whatsapp®.*

Os professores que responderam possuir alunos com Transtorno do Espectro Autista, foram convidados para aplicação do segundo instrumento, uma entrevista semiestruturada, conforme roteiro abaixo descrito, com a intenção de explorar o assunto obtendo assim maiores informações acerca da realidade encontrada no

cotidiano dos professores de Educação Física de acordo com a técnica apresentada por Minayo (2009).

Instrumento 1: Questionário aplicado aos docentes

Perfil do Professor

1. Qual sua faixa etária?

☐ entre 20 e 30 anos ☐ entre 31 e 40 anos ☐ entre 41 e 50 anos

☐ entre 51 e 60 anos ☐ 61 em diante

2.Quando você terminou o curso de licenciatura/graduação?

3. Em qual instituição? Era Pública ou Privada?

4. Qual seu nível de instrução acadêmica?

☐ Licenciatura/Graduação ☐ Especialização Latu Sensu ☐ Mestrado

☐ Doutorado ☐ Outros

5. Você atua como professor:

☐ Efetivo da rede ☐ Contratado na rede

6. Há quanto tempo você atua na Educação Física Escolar?

☐ menos de 3 anos ☐ entre 3 e 5 anos

☐ entre 5 e 10 anos ☐ mais de 10 anos

Formação Profissional

7.Na sua formação inicial foram proporcionadas disciplinas relativas às múltiplas deficiências?

☐ sim ☐ não

8. Qual o nome da(s) disciplinas(a)?

9.Realizou Estágio Curricular Supervisionado na área de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiências durante sua formação inicial? ☐ sim ☐ não

10. Se sim, quais deficiências você observou?

11.Você considera que um professor de Educação Física, ao término de sua formação inicial está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência?

☐ sim ☐ não

12. Já realizou especialização ou curso de extensão/aperfeiçoamento para lidar com as deficiências no contexto escolar?

☐ sim ☐ não

13. Qual curso você julga ser importante para sua atuação no dia a dia escolar?

Conhecendo os alunos das unidades que você atua

14. Quais as deficiências dos alunos atendidos nas escolas que você leciona?

☐ Física ☐ Múltiplas ☐ Visual ☐ Auditiva ☐ Intelectual ☐ Transtornos ☐ TEA ☐ Outro:_____

15. Você atende alguma deficiência não listada anteriormente? Qual?

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

16. Você tem conhecimento acadêmico/científico sobre o TEA?

☐ sim ☐ não

17.Você possui quantos alunos com TEA nas turmas em que atua?

18. O que te desafia na inclusão de alunos com TEA nas suas aulas ou se você tivesse esse aluno?

☐ Formação específica ☐ Falta de material adequado ☐ Ausência de apoio/suporte ☐ Quantidade de alunos por turma ☐ Não encontro dificuldades

19. Caso exista algum outro desafio, deixe registrado aqui.

20.Você considera que as aulas de Educação Física para os alunos com TEA, favorecem o desenvolvimento principalmente de quais áreas?

☐ Cognitivo ☐ Motor ☐ Social ☐ Comunicação Verbal ☐ Outros

21. Outras áreas? Quais?

22. Como você planeja suas aulas para atender alunos com TEA?

Instrumento 2: Roteiro de Entrevista com docentes de Educação Física

- Qual seu nome? (apenas para organização interna do trabalho)

Em relação às suas experiências na educação física escolar:

- Qual foi seu primeiro contato/ aula com um aluno TEA? E há quanto tempo? Poderia me contar como foi? Qual o sentimento naquele momento?

- Hoje, percebemos avanços em relação às discussões e questionamentos referente à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, como você percebe esse fato, em especial os alunos com TEA?

- Qual ou quais são os principais pontos a serem levados em conta quando você prepara suas aulas? (em relação aos alunos com TEA frente aos alunos típicos)?

- Que estratégias você utiliza?

- O que mais contribui para que os alunos com TEA participem das aulas? Quais são os recursos?

- Você dispõe de materiais adequados para trabalhar com esses alunos?
(se sim) Quais? (se não) Como você faz?

Agora vamos falar das relações Professor e alunos

- Em geral os alunos recebem o aluno com TEA de que forma?

-Durante as atividades eles agem de que maneira?

- E você recebe o aluno com TEA em suas aulas como? Como é o relacionamento professor(a) x aluno(s)?

- Você tem acesso às informações do aluno, como por exemplo (anamnese, PEI - Plano Educacional Individualizado, entre outros? Quais?

-Todos os alunos com TEA, possuem laudo médico? Você sabe se eles têm acompanhamento multiprofissional?

- Os alunos com TEA realizam as atividades propostas?

- Qual o principal comportamento observado nas aulas?

-Qual seu objetivo geral em relação às atividades desenvolvidas?

-Percebe algum tipo de atividade que os alunos TEA não gostam de realizar? E qual eles gostam?

- Quais os benefícios da Educação Física para os alunos com TEA?

-Quando o aluno com TEA está agitado, como você atua com ele?

- Olhando sua bagagem de estratégias para desenvolver atividades com crianças típicas e atípicas, olhando especialmente as características do aluno com TEA, diga o que você considera importante para realizar um planejamento que contemple todos os alunos?

-Dê exemplo de uma atividade ou atividades que você percebe que são benéficas para o aluno com TEA

Em relação à sua formação:

- O que você entende por autismo? Consegue perceber alguma característica em comum em seus alunos?

- Durante a formação inicial teve alguma disciplina que abordasse o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- Após a formação inicial, realizou algum curso específico sobre TEA?

-Se fosse oferecida uma formação continuada para você qual seria a temática sobre o aluno com TEA que você se sentiria motivada (o) a participar?

3.6 Análise de dados

A análise dos dados seguiu uma abordagem reflexiva e interpretativa a respeito das narrativas coletadas no questionário e na entrevista semiestruturada, conforme Bardin (2009), a análise é uma técnica qualitativa com um conjunto de procedimentos que visa identificar o que está implícito em um texto para entender o significado além

do que está explicitamente escrito. Ela sugere que a análise de dados em uma pesquisa qualitativa é feita a partir de três fases principais: pré-análise(uma leitura livre para obter-se uma visão geral da pesquisa), exploração do material (categorização dos dados coletados, indicando padrões, exceções, revelando assim elementos relevantes do conteúdo) e tratamento dos resultados e interpretação (o pesquisador interpreta e articula sua pesquisa com o referencial teórico sem perder a fidelidade dos dados obtidos).

Para Bardin (2009), a análise pode partir de qualquer material oriundo da comunicação verbal ou não verbal, desse modo, tanto o questionário quanto a entrevista são materiais que devem ser categorizados e codificados, de forma sistemática para que o significado das informações seja revelado e contextualizado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2017), a análise de dados é considerada uma etapa fundamental do processo de pesquisa, destacando a necessidade de um tratamento cuidadoso de dados, e que a interpretação deve ser realizada de acordo com o contexto dos participantes, articulando com o referencial teórico para evitar interpretações tendenciosas.

Para que elucidarmos algumas respostas dos questionários, foram criadas nuvens de palavras por meio de um gerador online de nuvens de palavras, permitindo assim a visualização das respostas que apareceram com maior frequência, este site está sitiado em https://www.wordclouds.com/

Em relação a TBDH, nosso microssistema estará focado na relação entre professor e aluno com TEA, que é o eixo da nossa discussão, o “chão da quadra”, onde acontecem as relações com seus desafios e estratégias a serem traçados e modificados diariamente e que têm suma importância no desenvolvimento do aluno com TEA. O mesossistema foi representado pelas interações dos microssistemas que o aluno permeia como a escola e a família. Tudo que pode afetar externamente ao desenvolvimento do aluno, como por exemplo, a inexistência de uma ficha complementar de acompanhamento do diagnóstico do aluno, generalidades e particularidades presentes no transtorno e que acometem o aluno em questão, legislações e políticas educacionais, fazem parte do exossistema. No âmbito do macrossistema, podemos incluir as leis que regulamentam a educação física e a educação inclusiva. Já o nosso cronossistema, faz alusão ao tempo que as legislações,

adaptações curriculares, intervenções etc., ocorram, ou seja, da regulamentação à aplicação na realidade dentro das escolas, da formação à atuação e assim por diante.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados e discussões a partir dos dados coletados. As respostas foram analisadas sob a luz da TBDH de Bronfenbrenner (2002), para que possamos compreender a percepção dos professores em relação à sua formação e atuação na Educação Física Escolar.

4.1 Perfil dos professores

Foram convidados 50 professores e professoras das escolas municipais do município para participarem da primeira fase da pesquisa - responder ao questionário - , sendo que obtivemos retorno de 22 questionários e aqui os chamarei de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21 e P22. Dentre os participantes, para realizarmos a entrevista, houve a exclusão do(a) P18, tendo em vista que o(a) mesmo(a) está temporariamente afastado das atividades docentes (Licença Prêmio), portanto não teve contato com sua turma este ano, ficando assim impedido de nos indicar se possui ou não alunos com TEA em suas turmas e o P13 indicou que atua a menos tempo do que o requisitado para a pesquisa.

Abaixo a Quadro 2 apresenta a idade, formação dos professores e o tempo de atuação nas escolas. (perguntas 1,2,3, 4 e 6 do questionário).

Quadro 2 - Dados sobre os participantes da pesquisa

Professor (a)	Faixa etária	Ano de conclusão da graduação	Nível acadêmico atual	Tempo de atuação na EFE
P1	entre 41 e 50 anos	2009	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P2	entre 31 e 40 anos	2006	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P3	entre 41 e 50 anos	2001	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P4	61 em diante	1988	Licenciatura/Graduação	mais de 10 anos
P5	entre 31 e 40	2009	Especialização lato sensu	mais de 10 anos

	anos			
P6	entre 31 e 40 anos	2012	Especialização lato sensu	5 e 10 anos
P7	entre 31 e 40 anos	2013	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P8	entre 31 e 40 anos	2011	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P9	entre 51 e 60 anos	1996	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P10	entre 41 e 50 anos	2002	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P11	entre 41 e 50 anos	2008	Mestrado	mais de 10 anos
P12	entre 41 e 50 anos	2011	Especialização lato sensu	5 e 10 anos
P13	entre 20 e 30 anos	2015	Especialização lato sensu	Menos de 3 anos
P14	entre 20 e 30 anos	2015	Especialização lato sensu	5 e 10 anos
P15	entre 41 e 50 anos	2011	Mestrado	5 e 10 anos
P16	entre 41 e 50 anos	2006	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P17	61 em diante	1987	Mestrado	mais de 10 anos
P18	entre 31 e 40 anos	2009	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P19	entre 31 e 40 anos	2016	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P20	entre 31 e 40 anos	2008	Especialização lato sensu	mais de 10 anos
P21	entre 31 e 40 anos	2008	Especialização lato sensu	3 e 5 anos
P22	entre 51 e 60 anos	1994	Especialização lato sensu	mais de 10 anos

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Podemos constatar que mais de 70% dos docentes estão entre 31 e 50 anos, demonstrando uma boa experiência vivida, temos também dois extremos P4 e P17 apresentando mais de 61 anos, P13 e P14 que possuem de 20 a 30 anos, o que demonstra que o quadro de docentes da cidade apresenta diferentes níveis de experiência profissional e pessoal.

Em relação à formação inicial, ela é uma etapa fundamental na constituição da identidade profissional do professor, pois é nesse momento que se estabelecem as bases teóricas, pedagógicas e metodológicas que orientarão a prática docente. No caso dos professores de Educação Física participantes desta pesquisa, é possível observar, que a maior parte concluiu a graduação entre os anos de 2001 e 2011, período marcado por políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, especialmente aos cursos de licenciatura, refletindo o impacto direto de políticas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa Reuni, que estimularam a criação e ampliação de cursos de licenciatura em todo o país (Gatti, 2010; Oliveira; Dourado, 2011). Muitos docentes da amostra, como por exemplo P1, P2, P5, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15 e P16, concluíram sua graduação neste intervalo de tempo, o que sugere que ingressaram na profissão já sob a influência dessas mudanças estruturais na política educacional.

Apesar da ampliação do acesso, autores como Tardif (2002) alertam para a necessidade de uma formação inicial que vá além dos conteúdos técnicos e disciplinares, oferecendo também uma sólida base pedagógica e uma compreensão crítica da realidade escolar. Isso é especialmente importante na Educação Física, disciplina que historicamente enfrentou tensões entre os enfoques biologicista, esportivista e pedagógico (Kunz, 1991). Nesse sentido, é válido considerar que a qualidade da formação inicial recebida por esses docentes pode ter variado de acordo com a instituição formadora e com o modelo curricular adotado.

Além disso, o fato de muitos professores terem buscado posteriormente uma especialização lato sensu, como mostra a Quadro, o que pode indicar uma percepção da necessidade de complementar lacunas deixadas pela formação inicial, algo que Gatti (2009) também destaca como comum no contexto brasileiro. Essa busca por formação continuada evidencia um esforço individual dos docentes para se manterem atualizados e preparados para os desafios cotidianos da escola.

Por outro lado, é importante destacar que apenas três docentes possuem formação em nível de mestrado, o que aponta para um baixo índice de formação stricto sensu, reforçando a ideia de que a formação inicial, muitas vezes, continua sendo a principal referência acadêmica na constituição da prática pedagógica desses profissionais. Isso pode limitar a capacidade reflexiva e crítica sobre sua atuação,

conforme discutido por Libâneo (2010), que defende a necessidade de uma formação mais aprofundada e alinhada às exigências da escola contemporânea.

Portanto, a formação inicial dos docentes de Educação Física representados na pesquisa revela um movimento de ampliação do acesso ao ensino superior, mas também desigualdades quanto à profundidade e à continuidade dessa formação, aspectos que influenciam diretamente a qualidade da prática docente na escola pública.

A maioria dos docentes participantes possui um tempo de atuação significativo na Educação Física Escolar, estando na profissão há mais de 10 anos, o que indica uma trajetória consolidada no magistério. Apenas um professor tem entre 3 a 5 anos de atuação.

Esse dado é relevante porque o tempo de atuação docente está diretamente relacionado à construção da identidade profissional e ao acúmulo de saberes da prática, como destacado por Tardif (2002). Para o autor, os saberes docentes não são formados apenas na universidade, mas também no cotidiano da sala de aula, no enfrentamento das realidades escolares, na interação com os alunos e no desenvolvimento de estratégias para lidar com os desafios da profissão.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 61, destaca a importância da valorização da experiência docente como parte da formação continuada dos professores, reconhecendo que a prática é um elemento formativo tão relevante quanto a formação acadêmica. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, Resolução CNE/CP nº 2/2019) também ressalta o princípio da aprendizagem ao longo da vida, apontando que a formação do professor deve ser contínua e articulada com sua prática.

Contudo, embora o tempo de atuação represente uma vantagem em termos de vivência escolar, ele não garante, por si só, a atualização pedagógica e metodológica. Como aponta Libâneo (2010), a experiência precisa estar articulada a processos de formação continuada crítica e reflexiva, para evitar o risco de cristalização de práticas descontextualizadas ou desatualizadas. Nesse sentido, a ausência de um número significativo de professores com formação stricto sensu, conforme visto na análise

anterior, pode sugerir limitações na atualização teórica desses profissionais, mesmo entre os mais experientes.

A aplicação da TBDH de Bronfenbrenner permite compreender que a formação e atuação dos docentes de Educação Física são construídas por múltiplos fatores contextuais que se inter-relacionam. Desde o ambiente escolar até as políticas públicas e a cultura educacional, cada sistema contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal desses sujeitos e o cronossistema nos permite observar como o tempo e os eventos históricos influenciam o desenvolvimento. Professores formados antes da LDB/1996 (como P4 e P17) vivenciaram um contexto legal e pedagógico distinto dos mais jovens, fazendo com que entendamos os diferentes sistemas que influenciam o fazer docente.

4.2 Formação Profissional e as Deficiências

A formação inicial dos professores de Educação Física é essencial para prepará-los para lidar com a diversidade presente nas escolas, especialmente com alunos com deficiência. Apesar das orientações das políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), muitos cursos ainda oferecem poucos conteúdos e experiências práticas voltadas à inclusão.

Como mostram autores como Mantoan (2003) e Pletsch (2009), o tema é muitas vezes tratado de forma superficial, sem garantir que os professores se sintam preparados para atuar com esses alunos. A partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996), é possível entender que essa formação depende de vários fatores, como o ambiente da universidade, as políticas educacionais e as experiências práticas vividas durante o curso.

Para aprofundar a análise, será utilizada uma nuvem de palavras. A visualização por meio da nuvem de palavras permite destacar os termos mais utilizados e, consequentemente, os elementos mais enfatizados nos discursos docentes.

Por meio da nuvem de palavras - Figura 4 - gerada a partir das respostas dos professores às questões 7 e 8, podemos fazer a seguinte análise: As palavras em maior tamanho na nuvem indicam conceitos mais recorrentes ou significativos nas falas dos professores.

Figura 4 - Formação e Inclusão

Fonte elaborada pela autora (2025)

A nuvem evidencia termos como educação física, inclusão, adaptado, esporte, deficiências, grupo especial, entre outros, revelando que, embora o tema da inclusão esteja presente em parte dos cursos de formação, ele aparece muitas vezes de maneira genérica ou restrita ao campo dos esportes adaptados. Isso indica um foco mais técnico ou específico, em detrimento de uma abordagem mais ampla e pedagógica da inclusão.

> “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças (Mantoan,2006 p.28)”.

Conforme demonstrado na figura 4, essa percepção está em consonância com as críticas feitas por autores como Mantoan (2003) e Pletsch (2009), que apontam para a falta de articulação entre teoria e prática nos currículos das licenciaturas, especialmente no que se refere à formação para o trabalho com a diversidade. A presença de termos como “não lembro”, “nenhuma” ou “não tive” também aponta para a fragilidade da formação nesse campo, seja por ausência de conteúdos significativos, seja pela falta de aprofundamento nas vivências formativas.

4.2.1 Estágio Curricular Supervisionado e Percepção da Capacitação Docente

Batagini; Venditti Junior; Prado Junior (2023), apontam que os discentes precisam ser preparados para as situações reais, articulando teoria e prática, dessa forma os estágios curriculares que englobam as práticas voltadas às pessoas com

deficiência são essenciais na formação inicial do docente. Assim apresentamos as respostas dos docentes referente às perguntas 9, 10 e 11, que versa sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), a observação das deficiências e o sentimento em relação à preparação do docente após a formação inicial, conforme quadro 3.

Quadro 3 - ECS e Capacitação docente

Professor (a)	9.Realizou Estágio Curricular Supervisionado na área de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiências durante sua formação inicial?	10. Se sim, quais deficiências você observou?	11.Você considera que um professor de Educação Física, ao término de sua formação inicial está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência?
P1	Não		não
P2	Não		não
P3	Não		não
P4	Não	.....	sim
P5	Não		não
P6	Não		não
P7	Não		não
P8	Não		não
P9	Sim	Múltiplas deficiências	não
P10	Não		não
P11	Não		não
P12	Não		não
P13	Não		não
P14	Não		não
P15	Não		não
P16	Não		não
P17	Não		não
P18	Não		não
P19	Não		não
P20	Sim	Paralisia cerebral, deficiência visual e auditivo, síndrome de Down.	não
P21	Não		não

P22	Sim	Auditiva, visual	não

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Entre os participantes da pesquisa, apenas três declararam ter realizado o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na área de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiências: P9, P20 e P22. Isso é preocupante, pois o estágio supervisionado é uma das principais oportunidades para articular teoria e prática no processo formativo (Libâneo, 2001; Tardif, 2014).

Essa ausência indica que a maioria dos cursos não promove experiências reais de ensino inclusivo, o que compromete a autoeficácia do futuro professor e, por consequência, a qualidade do atendimento educacional ofertado a alunos com deficiência (Vygotsky, 1997; Gatti, 2009).

Os dados coletados com os docentes de Educação Física evidenciam importantes lacunas na formação inicial para atuação com alunos com deficiência, a maioria declarou não se sentir capacitada, ao término da formação inicial, para ministrar aulas inclusivas, retratando uma formação ainda fragilizada no que se refere ao atendimento da diversidade, especialmente no campo da Educação Física.

Mantoan (2003) já alertava para a necessidade de que a inclusão deveria ser tratada não como um conteúdo pontual ou periférico, mas como um princípio estruturante da formação docente. A partir da TBDH, é possível aprofundar a compreensão dos fatores que afetam essa formação.

Aqui podemos encontrar a fragilidade do microssistema, pois a ausência de estágios supervisionados em contextos inclusivos fragiliza esse nível, limitando a oportunidade de consolidar saberes na prática (Tardif, 2014). A carência de articulação do complexo escolar com a universidade reduz a troca entre o mesossistema. Mesmo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelecerem diretrizes para a formação de professores voltada à inclusão, sua implementação nas instituições de ensino superior ainda encontra entraves, como falta de preparo docente e currículos engessados.

No macrossistema, estão as crenças e valores socioculturais mais amplos, como a visão social sobre deficiência e sobre o papel da escola na promoção da inclusão, que muitas vezes possui uma visão limitada, que por vezes influencia negativamente tanto os currículos quanto a disposição dos futuros professores para atuarem de forma inclusiva (Sassaki, 2003; Omote, 2004). Sendo que na verdade deveríamos reconhecer e respeitar as especificidades de cada aluno sendo um passo essencial para uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

Por fim, o cronossistema faz referência às mudanças ao longo do tempo. Os dados indicam que professores formados após 2008 tiveram mais contato com conteúdo sobre inclusão, mas isso ainda não se traduziu em uma formação integral e eficaz. Isso confirma o que afirma Nóvoa (1992), ao destacar a importância de se considerar o percurso temporal da formação docente e de se valorizar processos formativos continuados.

Dessa forma, a análise dos dados à luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner permite compreender que a formação docente é atravessada por múltiplas influências e que o desenvolvimento de competências inclusivas não depende apenas de disciplinas isoladas, mas de um contexto sistêmico que favoreça experiências significativas, articulações institucionais e reflexões críticas sobre a prática pedagógica.

Sob a ótica da TBDH, essas lacunas podem ser compreendidas a partir das interações entre os diferentes sistemas que influenciam o desenvolvimento profissional do docente. A ausência ou presença de disciplinas inclusivas no microssistema universitário (a sala de aula, os professores, os materiais didáticos), as políticas educacionais como parte do macrossistema, e as experiências de estágio ou ausência delas (no exossistema) contribuem para moldar as percepções, atitudes e competências que os futuros professores levarão para a prática escolar, conforme nos coloca Freire; Venditti Júnior; Prado Junior (2023).

4.2.2 Percepções Docentes sobre Formação Continuada para a Inclusão Escolar

A análise das respostas às questões sobre a capacitação docente para o atendimento de alunos com deficiência revelou tendências importantes, quanto à segurança na atuação profissional e quais as necessidades formativas, os professores relataram o curso que consideram importante para a atuação diária na escola, conforme demonstra a nuvem de palavras - figura 5.

Figura 5: Percepções docentes quanto a formação continuada

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Os termos mais recorrentes foram “curso” , “prático”, “adaptações”, ‘educação especial”, ‘inclusiva”, “TEA”, “deficiência intelectual” e “psicomotricidade”, demonstrando a percepção dos docentes de Educação Física quanto ao reconhecimento da necessidade de formações complementares, muitas vezes voltadas a situações cotidianas e práticas, mais próximas da realidade escolar.

Tais evidências indicam que a formação inicial ainda é percebida como insuficiente para o enfrentamento das demandas inclusivas, sendo a formação continuada vista como essencial. Cursos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), Atividade Física Adaptada e estratégias de adaptação de conteúdo foram amplamente mencionados. A presença de termos como mediação de conflitos, habilidades socioemocionais e curso com práticas também revela a preocupação dos professores com os aspectos relacionais e funcionais da inclusão. Freire; Venditti Junior; Prado

Junior (2023) argumentam que é necessário conhecer as demandas do professor na realidade escolar para melhorar o contexto de formação. A interação entre estes dois microssistemas (aulas e formação) deve estar em sintonia para as efetivas alterações necessárias na relação professor, aluno, aluno com TEA e conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física Escolar.

À luz da Teoria de Bronfenbrenner (1996), esses dados demonstram como a atuação docente e suas estratégias de formação são moldadas por múltiplos sistemas em interação. Incluindo aqui a questão temporal – cronossistema – como propôs Bronfenbrenner e Morris (1998). A ausência de formações práticas e específicas representa uma lacuna no ecossistema formativo, limitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas como nos alertaram Freire; Venditti Junior; Prado Junior (2023).

4.2.3 O Docente e o TEA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física tem sido um tema amplamente discutido no contexto escolar, especialmente diante das exigências legais e pedagógicas que garantem o direito à educação para todos. As questões, 16, 17 e 20, trouxeram ao estudo discussões a respeito da efetivação da inclusão, onde os professores demonstraram seus conhecimentos sobre o TEA, quantidade de atendidos e benefícios das aulas de Educação Física, conforme pode ser observado no quadro 4.

Quadro 4 - Visão do Professor - TEA

Professor (a)	16. Você tem conhecimento acadêmico/científico sobre o TEA?	17.Você possui quantos alunos com TEA nas turmas em que atua?	20.Você considera que as aulas de Educação Física para os alunos com TEA, favorecem o desenvolvimento principalmente de quais áreas?
P1	sim	2	cognitivo, comunicação verbal
P2	Não	10	cognitivo, motor, social
P3	Não	10	cognitivo, motor, social
P4	Não	6	cognitivo, motor, social, comunicação verbal

P5	Não	21	motor, social
P6	Não	7	cognitivo, motor, social, comunicação verbal
P7	sim	20	cognitivo, motor, social
P8	Não	34	social, comunicação verbal
P9	sim	18	cognitivo, motor, social
P10	sim	10	cognitivo, motor, social, comunicação verbal
P11	Não	8	social
P12	sim	5	cognitivo, motor, social, comunicação verbal
P13	sim	6	cognitivo, motor, social, comunicação verbal
P14	sim	20	cognitivo, motor, social, comunicação verbal
P15	sim	20	cognitivo, motor, social, comunicação verbal
P16	Não	Bastante. Cada turma em média 2 ou 3 alunos.	cognitivo, motor, social, comunicação verbal
P17	sim	15	cognitivo, motor, social
P18	Não	De 2 a 3 alunos em cada turma.	cognitivo, motor, social, comunicação verbal
P19	não	2 a 3 por turma	cognitivo, motor, social, comunicação verbal
P20	sim	8	cognitivo, motor, social
P21	Não	3	cognitivo, motor, social
P22	sim	02 em cada período	cognitivo, motor, social, comunicação verbal

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Dentre os docentes que responderam às questões 16,17 e 20, 10 declararam não possuir conhecimento acadêmico ou científico específico sobre o TEA. Essa ausência de formação é um fator que compromete a qualidade do atendimento educacional, sobretudo em disciplinas como a Educação Física, que exigem planejamento e adaptação de atividades motoras, cognitivas e sociais. Segundo Mendes e Bosa (2019), a falta de preparo profissional é um dos principais entraves

para uma inclusão efetiva, pois limita a capacidade do educador de compreender as especificidades do espectro autista.

Para elucidarmos as questões 18 e 19, que tratam dos desafios percebidos pelos docentes, geramos esta nuvem de palavras representada na figura 6.

Figura 6 - Desafios

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Além da carência de formação, outro ponto recorrente nas respostas foi a “alta quantidade de alunos por turma”, apontada por 11 professores(as) como o principal desafio. A presença de muitos estudantes, com e sem deficiência, dificulta o atendimento individualizado e a adaptação das atividades às necessidades específicas dos alunos com TEA. Essa realidade evidencia a distância entre o ideal da inclusão e as condições reais de trabalho enfrentadas pelos profissionais da educação. De acordo com Silva et al. (2021), o excesso de alunos em sala de aula reduz a eficácia das estratégias inclusivas, especialmente quando não há suporte técnico e humano adequado.

A ausência de apoio e de “materiais pedagógicos adaptados”, também foi mencionada por diversos professores(as). Em muitos casos, os atendentes educacionais(suporte) não acompanham os alunos durante as atividades físicas, o que compromete ainda mais a participação dos estudantes com TEA nas aulas. Essa lacuna de suporte é incompatível com o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que prevê o

atendimento especializado e o apoio necessário para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

No estudo de Brito (2025) verificou-se que a colaboração entre os professores de Educação Física e o profissional do AEE tem sido positiva. Porém, foi possível perceber que existem lacunas no processo inclusivo: como exemplos destacam-se: a escassez de recursos materiais adequados; a insuficiência na qualidade e quantidade dos serviços oferecidos pelos profissionais de apoio à inclusão; dificuldades relacionadas ao planejamento; à utilização de estratégias capazes de garantir a participação de todos os alunos. Também foi identificada a necessidade de aprimorar a formação continuada voltada para a inclusão, a fim de atender mais efetivamente às demandas do processo inclusivo nas aulas de Educação Física.

Apesar dessas dificuldades, os professores(as) reconhecem os benefícios das aulas de Educação Física para os alunos com TEA, destacando o desenvolvimento das áreas cognitiva, motora, social e, em alguns casos, da comunicação verbal. Esses aspectos são corroborados por estudos que mostram que a prática de atividades físicas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento global de crianças com TEA, favorecendo o controle motor, a socialização e a redução de comportamentos repetitivos (Pan, 2010; Krüger et al., 2020).

Dessa forma, ainda que os desafios sejam muitos, é evidente que a Educação Física possui grande potencial para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA. Para que esse potencial se concretize, é fundamental investir na capacitação dos profissionais da área e na criação de condições estruturais que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

4.2.4 Planejamento - estratégias e práticas pedagógicas

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige, entre outros fatores, um planejamento pedagógico sensível às suas necessidades específicas. No contexto da Educação Física escolar, esse desafio torna-se ainda mais complexo devido à natureza dinâmica das aulas, à exigência de habilidades motoras e ao forte componente de interação social (Mendes; Azevedo, 2020). A necessidade de adaptação de conteúdos, estratégias e abordagens

metodológicas é uma constante para garantir a participação ativa dos alunos com TEA, respeitando suas particularidades cognitivas, sensoriais e comunicativas (Simplício, 2024).

Além disso, a estrutura coletiva das aulas de Educação Física muitas vezes dificulta a personalização do ensino, o que exige dos docentes criatividade, empatia e conhecimento especializado para implementar práticas pedagógicas inclusivas (Cunha; Mendes, 2021). Nesse sentido, compreender por meio da nuvem de palavras - figura 7, as respostas da questão 22, como os(as) professores(as) planejam suas aulas para atender esses estudantes é fundamental para identificar práticas, desafios e estratégias recorrentes, além de evidenciar lacunas na formação docente e nas políticas de apoio à inclusão escolar (Oliveira; Ferreira, 2019).

Figura 7 - Planejamento de aulas

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Palavras como “atividades”, “aluno", "adaptações", "necessidades" e "planejo" se sobressaem, indicando a centralidade da personalização e da flexibilização no planejamento pedagógico, reforça evidências encontradas em estudos como os de Cunha e Mendes (2021), que apontam que o sucesso da inclusão de alunos com TEA depende fortemente do preparo docente e da intencionalidade pedagógica. Assim, a análise apresentada a seguir oferece subsídios para refletir sobre os caminhos que os professores têm trilhado para tornar suas aulas mais inclusivas, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios ainda persistentes.

Pela Teoria bioecológica, o microssistema refere-se ao ambiente imediato do indivíduo, neste caso, o espaço da sala de aula e das aulas de Educação Física. Termos como "atividades", "adaptações", "dificuldades", "planejamento", "limitações" e "aluno" refletem o esforço direto dos professores para responder às necessidades dos estudantes com TEA.

A interação cotidiana entre professor e aluno constitui um processo proximal essencial para o desenvolvimento e a prática de adaptar atividades com base nas observações das capacidades motoras, sociais e cognitivas dos alunos confirma a importância do microssistema como espaço de desenvolvimento humano, integrado aos demais sistemas: mesossistema - representado por toda a equipe pedagógica, exossistema - onde não há envolvimento direto porém as consequências refletem, como por exemplo a quantidade de alunos por turma, falta de material adequado, formação específica.

Quanto ao macrossistema, podemos perceber uma mudança cultural e educacional, apesar dos obstáculos, indica uma valorização da inclusão por meio das leis, políticas e normas culturais. Os sistemas entrelaçados entre si são co-dependentes do cronossistema - tempo decorrente de uma situação à outra, de uma criação de lei à aplicação e assim por diante.

4.3 Entrevistas com os Docentes

A presente análise se debruça sobre entrevistas realizadas, a escuta sensível dos professores, buscando compreender suas experiências, estratégias, desafios e percepções com alunos com TEA e busca refletir sobre como esses relatos se articulam com os pressupostos da educação inclusiva e da TBDH de Bronfenbrenner (1996). As perguntas que orientaram as entrevistas abordam desde o primeiro contato com esses estudantes até aspectos relacionados ao planejamento pedagógico, às relações interpessoais, ao acesso a recursos, à formação docente e ao conhecimento sobre o transtorno, divididos em três blocos para melhor análise.

Aqui chamaremos os professores de PE1, PE2, PE3 e PE4.

Bloco1 : Em relação às suas experiências na educação física escolar

A nuvem de palavras - Figura 8 - construída a partir das respostas dos docentes, evidencia termos como “conhecimento”, “planejamento”, “inclusão”, “recursos”, “preparo”, “potencialidade”, “adaptação”, “respeito”, ‘legislação”, “comunicação”, “necessidades”, entre outros. Essas palavras centrais refletem as preocupações, desafios e percepções que permeiam a prática docente frente à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola, especialmente nas aulas de Educação Física.

Figura 8 - Experiência do Docente na EFE

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Ao analisarmos o bloco 1, percebemos que a inclusão de alunos com TEA na Educação Física não pode ser analisada de forma isolada, pois envolve múltiplas camadas contextuais e relacionais conforme preconiza a TBDH de Bronfenbrenner (2002).

Os relatos dos professores indicam diferentes experiências, desde o primeiro contato durante a formação (PE1) até o início da carreira, com tempos que variam de 9 a quase 20 anos. PE2 destaca um sentimento de descoberta e encantamento ao atuar em educação especial “[...]quando eu entrei na escola no meu primeiro dia, eu achei que eu teria medo, que eu que eu não saberia lidar com os alunos, mas a verdade eu acabei me encontrando eu me apaixonei[...]” , ressaltando a importância do pertencimento, aspecto fundamental para a inclusão (Mantoan, 2003).

PE4 ressalta a importância da formação prática e vivência em contextos de educação especial durante o estágio, o que segundo Nóvoa (1995), configura uma base essencial para a construção da identidade profissional e preparo para a diversidade.

O sentimento mais comum parece ser o de apreensão inicial, superado pelo engajamento e pelo reconhecimento da importância do trabalho inclusivo. Essa trajetória pode ser compreendida pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2002), onde o microssistema (escola, sala de aula) e o processo de interação entre professor-aluno são cruciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Os docentes percebem avanços significativos na conscientização e no debate sobre inclusão, PE4 menciona inclusive a influência das políticas públicas e da legislação, que corroboram as discussões contemporâneas sobre direitos e acessibilidade (Sassaki, 2003). Contudo, PE1 ressalta que ainda faltam avanços concretos na prática pedagógica em Educação Física, principalmente em explorar potencialidades específicas dos alunos com TEA, indicando uma lacuna entre o discurso inclusivo e a realidade da prática escolar (Stainback & Stainback, 1999).

PE2 enfatiza o aumento do diagnóstico de TEA e a necessidade de maior preparo dos professores para atender diferentes níveis de suporte, destacando a importância da formação continuada para a adaptação dos ambientes educacionais (Mantoan, 2003). Este ponto também dialoga com o modelo bioecológico: o exossistema (legislação, políticas educacionais) influencia diretamente o mesossistema (relações entre escola, família e comunidade), promovendo ou dificultando a inclusão real.

Todos os professores destacam a necessidade do conhecimento individualizado do aluno (PE2, PE4), da flexibilidade, paciência, e adaptação das estratégias (PE3). PE1 traz um aspecto relevante que é a valorização das habilidades e potencialidades, e não apenas o foco nas dificuldades, o que está alinhado com a perspectiva da Educação Inclusiva que valoriza a diversidade e as capacidades individuais (Mantoan, 2003).

As estratégias mencionadas refletem um foco na socialização, protagonismo dos alunos (PE1), respeito aos interesses (PE2), comunicação clara e organização (PE3), além de rotinas estruturadas e valorização das conquistas (PE4).

PE1, por exemplo, investe na mediação e na criação de oportunidades para que o aluno com TEA participe das atividades com autonomia, fortalecendo o protagonismo — um princípio chave da educação inclusiva (Mantoan, 2003).

PE2 menciona o uso dos interesses específicos (hiperfocos) dos alunos para criar engajamento, o que é uma estratégia pedagógica reconhecida para alunos com TEA.

Essas estratégias indicam que o professor atua na criação de um ambiente seguro e motivador, fortalecendo os processos de desenvolvimento bioecológico.

A questão dos recursos mostra um desafio comum: ausência de materiais e recursos humanos adequados (PE1, PE4). PE1 destaca a falta de atendentes de apoio que facilitem a inclusão efetiva, enquanto PE4 relata dificuldades estruturais e sucateamento das escolas, demandando muita criatividade e adaptação por parte dos professores.

PE2, por outro lado, questiona a ideia de materiais específicos e ressalta que a adaptação das atividades para as capacidades do aluno é mais importante que o material em si.

PE3 menciona o uso de vídeos, imagens e materiais palpáveis, indicando que recursos visuais e táteis são importantes para o engajamento dos alunos com TEA.

Bronfenbrenner aponta que o desenvolvimento do indivíduo depende da qualidade das interações em múltiplos níveis do ambiente — aqui, o professor precisa atuar, ajustando suas práticas pedagógicas ao contexto e necessidades do aluno.

Bloco 2: Agora vamos falar das relações, comportamentos e manejo

Nesta etapa, buscou-se identificar as relações, comportamentos e planejamentos, relatados pelos docentes no processo de inclusão de alunos com TEA. A escuta das vozes docentes permite compreender não apenas as práticas pedagógicas adotadas, mas também os sentidos atribuídos à diversidade e às

relações construídas em sala de aula, a percepção docente quanto aos quesitos apontados na entrevista, quanto ao relacionamento aluno com TEA x alunos, Aluno com TEA x Professor, comportamento, participação nas aulas de Educação Física, acesso à informações de PEI, laudo, atitudes comportamentais, objetivos das aulas, desregulação, comportamento.

Figura 9 Professor x alunos

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Por meio dessa nuvem de palavras na Figura 9, destacamos os itens: inclusão, participação, diagnósticos, planejamento, estratégias, família, acompanhamento, atividade, interação, comportamento, movimento, desenvolvimento.

Esses termos revelam que os professores estão conscientes da importância do planejamento pedagógico e da elaboração de estratégias para promover a inclusão de alunos com TEA. Além disso, termos como interação, atividade e movimento sinalizam a valorização do corpo e da experiência motora como eixos centrais nas aulas de Educação Física.

A maioria dos professores relata ainda acolhimento e afetividade por parte dos colegas neurotípicos (PE3), muitas vezes resultado de uma convivência prolongada desde a Educação Infantil (PE4). Há também a percepção de que a postura do professor influencia diretamente o comportamento dos alunos (PE2), destacando o papel do docente como modelo.

A presença desses termos anamnese, relatórios, clínica, multiprofissional, família, AEE**,** reforça que os professores compreendem a inclusão como uma ação

que ultrapassa a escola, envolvendo apoio clínico, familiar e institucional. Isso está diretamente relacionado ao exossistema de Bronfenbrenner, que inclui os contextos que influenciam o aluno de forma indireta (como serviços de saúde e apoio especializado).

Embora alguns professores tenham acesso ao PEI e anamnese (PE1, PE4), há críticas à ausência de informações completas e à falta de obrigatoriedade institucional em consultar esses dados. Isso revela uma lacuna no apoio institucional à prática inclusiva. A teoria de Bronfenbrenner contribui aqui com a noção de exossistema – ambientes que afetam o aluno indiretamente (como o funcionamento da equipe pedagógica ou dos serviços clínicos externos).

Há uma ênfase significativa nas especificidades comportamentais e cognitivas dos alunos com TEA. Isso mostra que os professores percebem e refletem sobre os desafios impostos pelo transtorno, buscando compreendê-los para adaptar sua prática. Essa percepção está ligada ao microssistema, o mesossistema da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, onde a relação direta entre aluno-professor-escola influencia diretamente o desenvolvimento do aluno. Dados semelhantes foram encontrados no estudo de Brito (2025).

A nuvem de palavras apresentada na - figura 10 - foi gerada a partir das percepções docentes em relação ao planejamento e intervenção das atividades que contemplem todos os alunos, participação dos alunos com TEA, estratégias de manejo dos comportamentos durante a EFE.

Figura 10 - O planejamento docente

Fonte elaborada pela autora (2025)

As palavras adaptação, planejamento, estratégias, individualizado, intervenção, professor, observação, comando, escuta, cuidado, demonstram o esforço dos docentes em individualizar as ações pedagógicas e refletir sobre o papel do professor como mediador do processo inclusivo. Também sugerem a importância de práticas mais sensíveis e responsivas às necessidades dos alunos com TEA, alinhando-se à perspectiva de autores como Mantoan e Stainback, que defendem a centralidade do professor como agente da inclusão. Todos os professores destacam a “diversidade” dentro do espectro autista (PE1, PE2), reforçando que não há um padrão de comportamento, mas sim múltiplas formas de participação. Alguns necessitam de apoio, outros são mais autônomos; há preferências por atividades coletivas, previsíveis e pouco sensoriais (PE1, PE4).

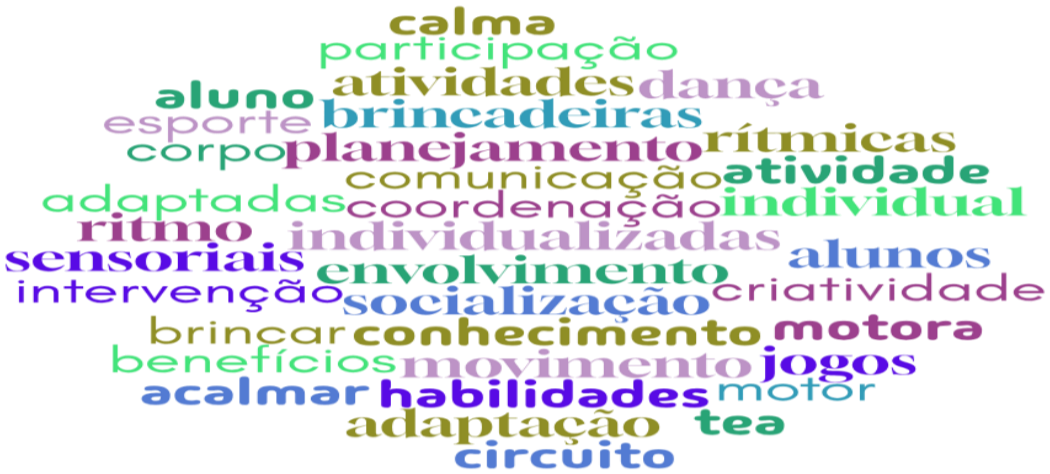
Reafirmando a importância de currículos flexíveis e práticas pedagógicas diferenciadas, conforme defende Mantoan (2003), ao indicar que o ensino deve se moldar ao aluno – e não o contrário. A ideia de respeito à singularidade está fortemente presente.

Os relatos demonstram empatia, afeto e preocupação individualizada (PE1, PE2, PE3, PE4). Os professores buscam escuta, proximidade e tentam promover o engajamento respeitando os limites e formas de comunicação de cada aluno.

Trazemos aqui também a relação com os processos proximais (interações recorrentes com pares, professores, atividades), que são cruciais para o desenvolvimento, também destacado por Bronfenbrenner (1996), quando esses processos são ajustados às necessidades individuais, como nas adaptações citadas, o potencial de aprendizagem aumenta.

Para finalizarmos este bloco de entrevistas, foi solicitado que o professor fornecesse exemplos, mediante a sua bagagem profissional, citando os tipos de atividades desenvolvidas durante as aulas que ele percebe serem contribuintes para o desenvolvimento do aluno com TEA, podendo ser visualizada na figura 11 - Nuvem de palavras - Atividades.

Figura 11- Atividades



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Evidenciado o reconhecimento da Educação Física como espaço privilegiado para a inclusão, por meio da linguagem corporal, do brincar e da ludicidade. Isso de acordo com as palavras destacadas corpo, movimento, brincar, dança, jogos, habilidades, coordenação e envolvimento.

A participação dos alunos com TEA varia, mas todos os professores destacam que com adaptações, apoio e tempo, eles conseguem realizar as atividades (PE1, PE2, PE3, PE4). Eles tendem a se envolver mais em atividades lúdicas, rítmicas e previsíveis (PE3, PE4), e evitam as que envolvem competição ou mudanças inesperadas (PE1, PE3).

Isso reforça a importância de considerar as preferências sensoriais, cognitivas e emocionais de cada aluno, conforme propõem as abordagens da educação inclusiva. Currículos que respeitem o tempo e o estilo de aprendizagem do aluno com TEA são essenciais para seu engajamento.

Os professores apontam benefícios diversos da Educação Física: sociabilização, desenvolvimento motor, controle emocional, melhora da atenção e da autonomia (PE1, PE2, PE3, PE4). A prática corporal é vista como ferramenta potente de inclusão.

Bloco 3:A formação docente

A entrevista neste bloco teve como objetivo compreender a percepção sobre os aspectos abordados durante a formação inicial, o conhecimento sobre o TEA, a

busca por cursos de atualização profissional, o interesse em participar de formações continuadas voltadas à inclusão e observações sobre demandas e reflexões. Ao abordar esses pontos, podemos perceber como os professores vivenciam e interpretam os desafios e potencialidades da inclusão escolar de alunos com TEA. Essa análise está articulada à luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner e de autores da Educação Inclusiva como Mantoan, Sassaki e Stainback e representada pela nuvem de palavras na figura 12.

Figura 12 - Formação docente

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Em relação à compreensão sobre o TEA, os docentes entrevistados demonstram uma compreensão geral de que o Transtorno do Espectro Autista é uma condição do desenvolvimento neurológico que impacta aspectos como comunicação, interação social, comportamento, além de, em alguns casos, envolver alterações sensoriais e motoras.

Entre as características destacadas pelos professores, figuram comportamentos repetitivos, interesses restritos e dificuldades nas interações sociais. Embora esse entendimento seja evidente, percebe-se que, em alguns casos, ele ainda é limitado e superficial, o que reforça a necessidade apontada por Mantoan (2003) de que os professores ampliem seu olhar para além do diagnóstico clínico, reconhecendo os estudantes com TEA como sujeitos singulares, com potencialidades e necessidades específicas, e não apenas por suas limitações.

Além disso, relatos como o de PE4 evidenciam a importância do estabelecimento de vínculos afetivos e da construção de um ambiente seguro para o desenvolvimento pleno das crianças com TEA.

Essa percepção dos professores se articula diretamente com o conceito de Microssistema na TBDH de Bronfenbrenner (1996), que compreende os ambientes imediatos, como a escola e a sala de aula, e destaca a relevância das interações diretas no desenvolvimento humano. O relato de PE4, que menciona o vínculo afetivo criado com o aluno e sua consequente sensação de segurança, exemplifica a influência positiva dessas interações no bem-estar e na aprendizagem dos estudantes com TEA.

Quanto à formação Inicial**.** os professores entrevistados foram unânimes ao reconhecer a insuficiência de sua formação inicial para lidar adequadamente com alunos com TEA. Embora tenham tido algum contato com disciplinas relacionadas à Educação Especial, afirmam que tais conteúdos foram abordados de maneira superficial e genérica, sem aprofundamento específico na temática do autismo.

Esse diagnóstico confirma a crítica de Sassaki (2005), que aponta a precariedade da formação inicial dos professores como um dos principais entraves à efetivação da educação inclusiva. A prevalência de conteúdos fragmentados e, muitas vezes, desatualizados, evidencia um sistema formativo que ainda não está alinhado com as novas concepções sobre deficiência e inclusão.

O relato de PE2 reforça essa constatação ao afirmar que sua aprendizagem efetiva sobre o tema ocorreu "muito mais na prática do que na teoria", indicando que a experiência direta com os alunos tem suprido as lacunas da formação formal. Embora a aprendizagem pela prática possa ser enriquecedora, ela também revela a fragilidade do sistema educacional, que falha ao não preparar adequadamente os futuros docentes para a diversidade presente nas escolas.

Esse cenário dialoga com o Macrossistema da Teoria Bioecológica, que abrange as crenças culturais, políticas públicas e modelos de formação vigentes. A formação deficiente dos professores reflete uma cultura educacional que ainda não incorporou plenamente a valorização da diversidade e da inclusão como princípios estruturantes da prática pedagógica.

A maioria dos professores relatou ter buscado, de forma individual, cursos de aperfeiçoamento e extensão sobre o TEA, principalmente em metodologias como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o Desenho Universal de Aprendizagem

(DUA). Outros mencionaram a participação em palestras ou encontros pontuais sobre a temática.

No entanto, as falas de PE2 e PE4 ressaltam importantes desafios à formação continuada, como a sobrecarga de trabalho e a ausência de condições adequadas, sobretudo em relação ao tempo disponível e ao apoio institucional para participação efetiva em tais processos.

PE4, por exemplo, enfatiza que a motivação para aderir a novas formações depende das condições em que estas são oferecidas, o que sugere a necessidade de políticas institucionais que promovam a formação continuada de maneira sistemática e integrada à jornada de trabalho docente.

Essa necessidade é corroborada por Stainback e Stainback (1999), que defendem a formação continuada como um processo permanente, sistemático e contextualizado, promovido pela instituição escolar para garantir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

As condições de formação e trabalho dos professores inserem-se no Exossistema, as políticas públicas ineficazes, programas de formação desarticulados e a sobrecarga de trabalho são fatores que impactam negativamente a possibilidade de atualização e aperfeiçoamento docente, comprometendo a qualidade da prática inclusiva.

Um aspecto central emergente nas falas, especialmente de PE2, é a defesa da ideia de que a formação para lidar com o TEA não deve ser responsabilidade exclusiva do professor de sala de aula, mas de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo. Essa visão amplia o foco da formação, reconhecendo que a efetivação da inclusão depende de uma mudança cultural profunda, envolvendo familiares, colegas e demais profissionais que participam do cotidiano escolar.

Essa perspectiva encontra respaldo em Mantoan (2006), que enfatiza que a inclusão é um processo coletivo, que exige transformações institucionais e culturais, não podendo ser delegada a um único professor ou setor da escola. A atuação integrada desses contextos mesossistema e macrossistema são essenciais para

garantir o desenvolvimento pleno do aluno com TEA, promovendo uma cultura de respeito, acolhimento e participação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que a formação inicial dos professores de Educação Física, embora marcada por avanços em termos de acesso e democratização, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à preparação para a atuação inclusiva, especialmente no atendimento a alunos com TEA. A investigação revelou que a maioria dos docentes não se sentem devidamente capacitados para ministrar aulas inclusivas, sendo recorrente a percepção de que os cursos de formação oferecem conteúdos superficiais ou restritos aos esportes adaptados, em detrimento de uma abordagem pedagógica mais ampla e inclusiva.

A análise, sustentada pela TBDH de Bronfenbrenner, permitiu compreender que a formação docente não se constrói de forma isolada, mas é resultante de múltiplos sistemas inter-relacionados. Desde o microssistema “o chão da quadra”, as experiências formativas, passando pelo mesossistema - articulações entre universidade, escola e comunidade, até o exossistema das políticas públicas e o macrossistema das crenças e valores sociais. E ainda sendo influenciado pelo cronossistema, que faz referência ao tempo como as coisas acontecem, desde a publicação de leis e políticas públicas, criação de cursos até a efetiva ação, quer seja na escola, sociedade ou no docente, aluno, família. Essa perspectiva elucidou como as deficiências na formação inicial, somadas à fragilidade das políticas institucionais de apoio, acabam por limitar a capacidade dos professores em desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Apesar dos desafios apontados, destacou-se também a mobilização dos docentes em buscar, por meio da formação continuada, o aperfeiçoamento necessário para enfrentar as demandas da inclusão escolar. A valorização de cursos voltados ao TEA, à atividade física adaptada e às estratégias de intervenção prática indicam um reconhecimento dos limites da formação inicial e uma disposição para evoluir, mesmo

diante das dificuldades estruturais, como a sobrecarga de trabalho e a escassez de recursos humanos e materiais.

Outro aspecto relevante desta pesquisa refere-se ao papel da Educação Física como espaço potencial de inclusão. Os professores reconhecem que a prática corporal, mediada por estratégias de adaptação e planejamento pedagógico sensível, favorece o desenvolvimento global dos alunos com TEA, promovendo avanços nas dimensões motoras, cognitivas, sociais e comunicativas. Todavia, para que esse potencial se efetive, é imprescindível que as condições estruturais sejam revistas, com turmas reduzidas, apoio especializado e materiais adequados.

As entrevistas realizadas acrescentaram um olhar mais aprofundado sobre as experiências e percepções docentes, revelando que, embora exista um discurso favorável à inclusão, as práticas ainda carecem de maior suporte institucional e formação específica. As estratégias exitosas relatadas, como o respeito aos interesses dos alunos, a adaptação de atividades e a promoção do protagonismo, demonstram que a construção de ambientes acolhedores e estimulantes depende, sobretudo, do compromisso ético e pedagógico dos professores.

Por fim, a pesquisa reforça a importância de que a inclusão seja compreendida como um processo coletivo e sistêmico, e não como uma responsabilidade isolada do professor de Educação Física. A efetivação de uma escola inclusiva exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, apoio das políticas públicas, formação continuada de qualidade e, acima de tudo, uma mudança cultural que valorize a diversidade como princípio pedagógico fundamental.

Dessa forma, este estudo contribui para a reflexão sobre a necessidade de um fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada, bem como de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas, que respeitem as especificidades e potencialidades dos alunos com TEA, assegurando-lhes o direito à educação de qualidade, plena e democrática.

O recurso educacional desenvolvido à partir deste estudo é um manual com informações sobre o TEA e compartilhamento de dicas de adaptações e estratégias que os professores utilizam para que as aulas possam ser planejadas de forma que

atenda às necessidades de todos os alunos, nomeado de “Desmistificando o TEA na Educação Física”.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.D. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento 2005.Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7113 > Acesso em: 27 de mai 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento ... [et al.]; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf > Acesso em 27 mai. 2024.

ANTONI, C. de; KOLLER, S. H. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. Estudos de Psicologia. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a04v05n2.pdf.> Acesso em: 25 de set 2024.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENITES, L. C.S. NETO, S. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 34, n. 02, p. 343-360, ago. 2008 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200009&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 04 jun. 2023.

BRASIL.Anuário da Educação Básica: dados e indicadores. 2023. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/anuario-da-educacao/> Acesso em 27 de mai. de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/134949-res-cp-002-19-pdf/file.Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 04 de jun. 2023.

BRASIL. Lei n° 4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.htm l>. Acesso em: 07 de mar. 2024.

BRASIL. Lei n° 8069 de 20 de julho de 1990. Disponível em: < https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente >. Acesso em: 07 de mar. 2024.

BRASIL. Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 04 de jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html > Acesso em 07 de mar. 2024.

BRASIL. Lei n° 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm >. Acesso em: 04 de jun. 2023.

BRASIL. Lei n° 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: < 2017.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm > Acesso em: 04 de jun.2023.

BRASIL. Lei nº 13.861 de 18 de julho de 2019. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13861-18-julho-2019-788841-norma-pl.html > Acesso em 07 de mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.977 de 08 de janeiro de 2020. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-13977-8-janeiro-2020-789680-norma-pl.html > Acesso em 07 de mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.624 de 17 de julho de 2023. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14624-17-julho-2023-794443-norma-pl.html > Acesso em 07 de mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.626 de 19 de julho de 2023. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14626-19-julho-2023-794446-norma-pl.html > Acesso em 07 de mar. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

BRASIL. Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2023. INEP/MEC. Brasília. 2024.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei n.º 13.146/2015. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 14 maio 2025.

BRITO, Anita. *TEA e Inclusão Escolar: um sonho mais que possível*. 1. ed.

BRITO, Fernanda Medes de Oliveira de. A Educação Física e o aluno com deficiência: da formação de professores às possibilidades inclusivas no contexto escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF-Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru/SP, 2025.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. (1979). Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Tradução de Maria da Graça Bittencourt. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.São Paulo: Editora Nbs Consultoria, 2017.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; R. M. LERNER, R. M. (Eds.), Handbook of child psychology: theoretical models of human development (Vol.1, pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons, 2006.

CASTELLANI F., L. Educação Física no Brasil: a história que se contou. 4. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CARDOSO, Felype Ramon Viana Silva; SANTOS, Gabrielle Souza; REIS, Stephanie Bruna Souza. *Educação Física, autismo e inclusão: um olhar pedagógico*. Orientador: Fábio Luiz Oliveira de Carvalho. Coorientador: Dalmo de Moura Costa. 2023. Artigo científico (Graduação em Educação Física) – Ânima Educação. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/33076. Acesso em: 23 maio 2025.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

CUNHA, M. T.; MENDES, E. G. A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física: reflexões sobre o planejamento pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 1, p. 123–138, 2021.Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/i/2021.v27/. Acesso em: 10 de maio 2025.

DE SOUZA, P. B. E.; BERSCH, A A. S. Conhecimento, saberes e formação das professoras de educação infantil: um olhar bioecológico. Cadernos de Educação, n. 67, 24 out. 2023.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIAS, H.; BORRAGINE, S. A Inclusão de Crianças Autistas nas Aulas de Educação Física Escolar. Revista Expressão Da Estácio, América do Norte, 316 07 2020. Disponível em: < http://periodicos.estacio.br/index.php/REDE_old/article/view/8453/47966930 > Acesso em 04 de jun. 2024.

FARIA, A. M.; SILVA, L. R. Formação de professores e inclusão escolar: desafios para a Educação Física. *Motrivivência*, v. 32, n. 59, p. 1–15, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia. Acesso em: 23 de nov. de 2024.

FREIRE, D.G.; PRADO JUNIOR, M. V.do; VENDITTI JUNIOR, R. Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: reflexões e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 305 p.

GARCIA, E. M. M. Hernandes. Educação Física Nos Anos Iniciais Na Rede Municipal De Educação De São José Do Rio Preto – SP: Sob a Perspectiva Dos Atores Da Educação.Dissertação (Mestrado - Programa de Educação Física em Rede - PROEF), Bauru, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/f4bd2032-2240-4749-b4e0-e7cb5535f5ab . Acesso em 29 de jan. de 2024.

GATTI, B. A. (2010). *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educação & Sociedade*, Disponível em: /https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 12 mai 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições atuais e futuros desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188067. Acesso em: 12 maio 2025.

GIL, A. C.Como elaborar projetos de pesquisa, 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

JANUZZI, G.de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI. Campinas, SP: Cortez, 2004.

KRÜGER, Gabriele Radünz; GARCIAS, Luciana Maia; HAX, Gabriela Padilha;

MARQUES, Alexandre Carriconde. O efeito de um programa de atividades rítmicas na interação social e na coordenação motora em crianças com transtorno do espectro autista. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, *[S. l.]*, v. 23, p. 1–5, 2019. DOI: 10.12820/Rbafs.23e0046. Disponível em: https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/12414. Acesso em: 13 maio. 2025.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1991

INEP. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão: maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 25 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LIMA, A. R. P.; MENDES, E. G. A inclusão de alunos com autismo nas aulas de Educação Física: desafios à formação docente. *Revista Brasileira de Educação*

Especial, v. 26, n. 3, p. 445–462, 2020. ttps://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0107.Acesso em 10 de abril 2024.

LOPES, A.D. A interação entre alunos com e sem deficiência na educação

infantil na perspectiva do professor de educação física: um modelo de intervenção na formação continuada. Repositório UNESP. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194323 >. Acesso em: 04 de jun. 2024.

MACHADO, J.A.; YUNES, M.A.M.; SILVA, G. F. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. Contrapontos, v. 14, n. 3, p. 512-526, 30 out. 2014. DOI: 10.14210/contrapontos.v14n3.p512-526. Disponível em: < https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/484 > Acesso em: 25 set. 2024.

MAIA, J. B. G. A; MAZO, J.Z. Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular: Relatos de Professores de Educação Física. Revista Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada e-ISSN: 2674-8681 / Antigo: 2359-2974. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15 > Acesso em 04 de jun. 2023.

MANTOAN, M. T.E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia Científica. São Paulo. Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559770670. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770670/. Acesso em: 09 abr. 2024.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de Metodologia Científica.* São Paulo: Atlas, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. . São Paulo: Cortez. . Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001775086 Acesso em: 23 maio 2025.

MENDES, E. G.; BOSA, C. A. Inclusão escolar de alunos com autismo: desafios e possibilidades para a prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 4, p. 531–546, 2019. https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000400009

MENDES, E. G.; AZEVEDO, A. M. O ensino inclusivo na Educação Física: contribuições para a prática docente. *Movimento*, v. 26, p. e26018, 2020.Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento Acesso em 10 de abril 2024.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

MENDES, E. G.; BOSA, C. A. Inclusão escolar de alunos com autismo: desafios e possibilidades para a prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 4, p. 531–546, 2019. https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000400009

MICHELS, M.H, A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. UFSC. Florianópolis, 2017.

MOSER, Carla Coutinho. Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURG_dc2d437aab9a103aab277c58375ce784/Description>. Acesso em: 15 de dez 2024.

NABEIRO, M.; SILVA, F. C. T. Atividade física e transtorno do espectro autista. In: Atividade física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 4. ed. Barueri: Manole, 2019. p. 97-122. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Atividade-Adaptada-Qualidade-Necessidades-Especiais/dp/8520456219. Acesso em: 15 dez 2024.

NEIRA, M. G. O Papel da Educação Física nas Escolas. Entrevista concedida a R. Ratier. Leitura da Entrevista de Marcos Garcia Neira à Revista Nova Escola. Disponível em<https://novaescola.org.br/ conteudo/918/entrevista-com-marcos-neira-sobre-o-papel-da-educacao-fisica-nas-escolas> acesso em: 16 de fev. de 2024.

OLIVEIRA, D. A.; DOURADO, L. F..Políticas de formação de professores no Brasil: balanço dos governos Lula (2003–2010).

Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 379–404, abr./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vY7VNd5GvLkFLrY4sBBx8MZ/?lang=pt. Acesso em: 12 maio 2025.

OLIVEIRA, L. M.; BATISTA, C. G. Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na aula de Educação Física escolar: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 111–128, 2018. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100008.Acesso em 10 de abril 2024.

OLIVEIRA, R. M.; FERREIRA, J. P. Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com autismo na escola regular. *Revista Educação Especial*, v. 32, n. 65, p. 85–100, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38649 Acesso em 23 de nov de 2024.

PAIVA, A.; PRADO JUNIOR, M.V. O professor de Educação Física está preparado para ministrar aulas para alunos com TEA? Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação. UNESP - Bauru-SP, 2024.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIMENTEL, S. C. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. In: Formação de professores para a inclusão Saberes necessários e percursos formativos. org. MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. Salvador, EDUFBA, 2012. p 139-154. Disponível em: < https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf > Acesso em 03 de jul. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 143–160, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt .Acesso em 14 de mai de 2025.

RIOS, M. E.; SILVA, A. G. da; ALMEIDA, M. A. Atividades físicas e o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA. Revista Brasileira de Educação Física e

Esporte, v. 34, n. 3, p. 447–456, 2020. https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v34i3p447-456

RODRIGUES, S. R. DE M. C.; SALES, L. C.. Necessidades Formativas do Professor Frente à Demanda de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, p. e 0097, 2024.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ys4rZdfs88VJJxWkqSDf3DS/> Acesso em 03 de jul. 2024

ROSSI-ANDRION, P.; SANTOS, S. H. dos; VAN MUNSTER, M. A.; COSTA, M. P.R.da. Transtorno do espectro autista e educação física escolar: revisão sistemática de literatura. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 22, n. 1, p. 175-194, jan./jun. 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/11205 Acesso em 23 de jun de 2024.

SANTOS, P. W. dos. A formação dos professores de educação física na atuação com estudantes com deficiência. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba,2023 Disponível em: .https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/234661556791598.pdf Acesso 10 de maio 2025.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 4, p. 465-482, out./dez. 2018.Disponível em: /https://www.scielo.br/j/rbee/a/vvX7hvBZf4CHSzhNpJCWyJG/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 04 de jun 2023.

SANTOS, J. R.; CABRAL, L. M. A prática pedagógica na inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física: um olhar docente. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 14, n. 33, p. 1–15, 2021. https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.17189,Acesso em 10 de abril 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2002. Rio de Janeiro Disponível em: < https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/57550/mod_resource/content/1/Inclus%C3%A3o%2020Construindo%20uma%20Sociedade%20para%20Todos%20%281999%29%2C%20Sassaki%2C%20RK.pdf > Acesso em 03 de jun. 2023.

SBP.Manual de Orientação Transtorno do Espectro do Autismo. Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de Pediatria. 2019.Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf >Acesso em: 27 mai 2024.

SCHLIEMANN, A.; Alves, M. L. T.; DUARTE, E. Educação física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, *[S. l.]*, v. 34, n. Esp., p. 77-86, 2020. DOI: 10.11606/1807-5509202000034nesp077. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173149. Acesso em: 4 jun. 2023.

SILVA, A. L.; BAPTISTA, C. R. Planejamento pedagógico e práticas inclusivas: um olhar sobre a Educação Física e o autismo. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 7, n. 1, p. 251–271, 2021.

SILVA, B.B. Estratégias de Professores de Educação Física Para a Superação dos Problemas Na Carreira Docente: experiências de um município do interior paulista. Repositório UNESP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194283. Acesso em: 31 de mai. de 2023.

SILVA, M. A.; MENDES, E. G. Planejamento pedagógico inclusivo: contribuições para o atendimento educacional de alunos com TEA. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e76557, 2020. https://doi.org/10.1590/0104-4060.76557

SILVA, R. C.; NASCIMENTO, L. T.; SANTOS, D. F. Desafios da inclusão de alunos com autismo nas aulas de Educação Física. *Revista Educação Especial*, v. 34, n. e243956, 2021. https://doi.org/10.5902/1984686X243956. Acesso em 10 de abril 2024.

SIMPLÍCIO, P.R. G. Estratégias De Inclusão Para Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) no Contexto Escolar: Uma Pesquisa Exploratória. A Inclusão das pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna / organizadores, Eduardo Gomes Onofre... [et al.] - Campina Grande: Realize eventos, 2024.

SOLER, Reinaldo. Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed,1999.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, M.F.P., SANTOS, L.M.M., FREITAS, M.N.C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005 Acesso em: 04 de jun. de 2023.

TAVARES, L. M. F.L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M.N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22 n. 4 p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt Acesso em: 13 de dez. 2024.

TOMÉ, M.C. Educação Física como Auxiliar no Desenvolvimento Cognitivo e Corporal de Autistas. Open Journal Systems - Vol. 8, No. 11 (2007) - UniPinhal. Disponível em: < http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=158> Acesso em 04 de jun. 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade para Todos. Salamanca, 1994. Disponível em: http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=158. Acesso em: 20/01/2024.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VITORINO, M. Minha escola não tem quadra: Problemáticas e possibilidades diante à falta de espaço físico adequado. Dissertação (Mestrado - Programa de Educação Física em Rede - PROEF), Bauru, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_53958c2816855f74ac9c0270d1ccc52b Acesso em: 29 de jan. 2024.

ZINI, Rodrigo. Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. 2018. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: < https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3894/5/Rodrigo_Zini2018.pdf > Acesso em: 03 de jun. 2023.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Professor e Professora

O Sr.(a) está sendo convidado(a) participar da pesquisa intitulada "Da formação profissional à atuação: Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física Escolar", cujo objetivo investigar o processo de formação e a atuação de professores de Educação Física na inclusão de com alunos TEA na Educação Básica.

Ademais, também se deseja analisar se os professores de Educação Física possuem formação/conhecimentos científicos para atuar com alunos diagnosticados com TEA, assim como identificar quais as estratégias de inclusão utilizadas e os desafios enfrentados por estes professores.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, iremos realizar o levantamento de informações por meio de aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas, semiestruturadas e posteriormente haverá seleção de alguns professores participantes para uma entrevista.

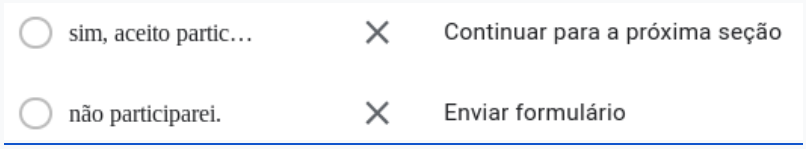
A previsão de risco ou desconforto para a participação nessa modalidade de estudo é mínima, uma vez que emprega método para coleta de dados que não realiza intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas e sociais dos participantes no estudo, utilizando de questionário e entrevista semiestruturados, buscando não ser invasivo à intimidade do indivíduo. Entretanto é importante considerar a possibilidade de alguns deles, tais como: desconforto em responder alguma questão; cansaço ou aborrecimento; perda de tempo para responder ao questionário; estresse; medo de não saber responder ou de ser identificado; receio de quebra de sigilo, e vergonha. Durante toda a pesquisa iremos respeitar os direitos do ser humano de acordo com a Resolução nº.466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não será mais contatado(a) pela pesquisadora, mas salientamos que sua participação é de fundamental importância para a pesquisa em desenvolvimento. Ressaltamos que a participação é gratuita, não havendo qualquer ressarcimento para os participantes.

No decorrer da pesquisa, estarei à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas que surgirem e, ao término dela, comprometo-me a dar a devolutiva dos resultados a todos os participantes.

A condução da pesquisa ficará sob a responsabilidade do Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior (orientador do projeto), e de Uliciane Leite Torquato Braz (aluna executora do projeto), ambos do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciencias da UNESP, situada à avenida Eng. Luis Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru, CEP 17033-360.

Caso seja de seu interesse, você também poderá entrar em contato com o CONEP (Comitê Nacional de Ética em Pesquisa) por meio do link: http://www.conselho.saude.gov.br/Webcomissoes/conep/index.htm



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL: ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

- desenvolvido pela autora na plataforma *Google Forms* - Link para acesso:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScYxtRMmQ_Qi6FaxonJMmGr6-Lsz07iSqVgezH7zVjz3Vv8hQ/viewform?usp=sf_link

Sou mestranda no PROEF - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional e gostaria de convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), que tem como objetivo investigar o processo de formação e a atuação de professores de Educação Física na inclusão de com alunos Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica.

Através das respostas, obteremos insights valiosos que poderão direcionar ações e iniciativas voltadas para a formação continuada e adequação dos cursos de formação às reais necessidades apresentadas no chão da quadra.

Este questionário, possui 22 questões e levará em torno de 10 minutos para ser concluído.

A identidade dos participantes será resguardada, as respostas serão tratadas de forma confidencial e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (UNESP- Bauru).

O compartilhamento de experiências, perspectivas e expectativas de cada professora ou professor nos conduz a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a pluralidade de ideias são fundamentais para avançarmos em direção a uma educação equânime.

Após o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aguardo sua colaboração para ajudar a identificar as lacunas no processo de formação e desenvolver estratégias que possam contribuir com a aprendizagem e a participação desses alunos nas aulas de Educação Física.

Caso queira receber os resultados desta pesquisa, registre aqui seu email:

_____

Perfil do Professor:

1. Qual sua faixa etária?

☐entre 20 e 30 anos

☐entre 31 e 40 anos

☐entre 41 e 50 anos

☐entre 51 e 60

☐61 em diante

2.Quando você terminou o curso de licenciatura/graduação?

3. Em qual instituição? Era Pública ou Privada?

4. Qual seu nível de instrução acadêmica?

☐Licenciatura/Graduação

☐Especialização Latu sensu

☐Mestrado

☐Doutorado

☐Outro

5. Você atua como professor:

☐Efetivo da rede

☐Contratado da rede

6. Há quanto tempo você atua na Educação Física Escolar?

☐menos de 3 anos

☐3 e 5 anos

☐5 e 10 anos

☐ mais de 10 anos

Formação Profissional

7.Na sua formação inicial foram proporcionadas disciplinas relativas as múltiplas deficiências?

☐sim ☐não

8. Qual o nome da(s) disciplinas(a)?

9.Realizou Estágio Curricular Supervisionado na área de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiências durante sua formação inicial?

☐sim ☐não

10. Se sim, quais deficiências você observou?

11.Você considera que um professor de Educação Física, ao término de sua formação inicial está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência?

☐sim ☐não

12. Já realizou especialização ou curso de extensão/aperfeiçoamento para lidar com as deficiências no contexto escolar?

☐sim ☐não

13. Qual curso você julga ser importante para sua atuação no dia a dia escolar?

<u>Conhecendo os alunos das unidades que você atua:</u>

14. Quais as categorias de deficiências dos alunos atendidos nas escolas que você leciona?

☐física ☐múltipla ☐ visual ☐auditiva ☐intelectual ☐transtornos ☐TEA

15. Você atende alguma deficiência não listada anteriormente? Qual?

<u>Transtorno do Espectro Autista (TEA):</u>

16. Você tem conhecimento acadêmico/científico sobre o TEA?

☐sim ☐não

17.Você possui quantos alunos com TEA nas turmas em que atua?

18. O que te desafia na inclusão de alunos com TEA nas suas aulas ou se você tivesse esse aluno?

☐formação específica
☐falta de material adequado
☐ausência de apoio/suporte
☐quantidade de alunos por turma
☐não encontro dificuldades

19. Caso exista algum outro desafio, deixe registrado aqui.

20.Você considera que as aulas de Educação Física para os alunos com TEA, favorecem o desenvolvimento principalmente de quais áreas?

☐cognitivo ☐motor ☐social ☐comunicação verbal ☐outros

21. Outras áreas? Quais?

22. Como você planeja suas aulas para atender alunos com TEA?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES

1.Na sua formação inicial foram proporcionadas disciplinas relativas às múltiplas deficiências? Realizou Estágio Curricular Supervisionado na área de Atividades Físicas para Pessoas com Deficiências?

2.Já realizou especialização ou curso de extensão/aperfeiçoamento para lidar com as deficiências no contexto escolar?

3.Recebeu alguma instrução específica sobre o Transtorno do Espectro Autista?

4.Você considera que um professor de Educação Física, ao término de sua graduação está capacitado para ministrar aulas para alunos com deficiência?

5.Qual a sua consideração sobre a grade curricular dos cursos de graduação em relação às deficiências, em especial ao TEA.

6.Que tipo de suporte ou formação adicional você acredita que seria útil para aprimorar suas habilidades no ensino de alunos com TEA na Educação Física?

7.Quem são os alunos com deficiência atendidos em sua unidade escolar? Você possui quantos alunos com TEA nas turmas em que atua?

8.A Educação Física é o componente curricular que consegue trabalhar com mais facilidade com o TEA. Você concorda ou discorda? Justifique.

9.O que te desafia na inclusão de alunos com TEA?

10.Durante as aulas o aluno com TEA possui um profissional para suporte, qual a importância deste profissional durante as aulas?

11.Conhece o nível de suporte necessário para as atividades da vida diária que a maioria de seus alunos apresentam?

12.A comunicação pode ser um fator determinante no sucesso das ações promovidas com os alunos com TEA, como você estabelece esse contato com alunos não verbais?

13.Como o aluno com TEA interage com o professor, pares e ambiente?

14.O que você percebe que seus alunos com TEA apresentam melhor desenvolvimento após as aulas de Educação Física em relação às habilidades cognitivas, motoras, sociais, comunicação?

15.De que maneira você conduz suas aulas em relação ao planejamento de aulas para que atenda à todos os alunos? Quais estratégias você utiliza para atender alunos com TEA?

16.O que você poderia deixar de contribuição como uma sugestão de trabalho a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, para efetivar a participação de alunos TEA?

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS DOCENTES

Professores entrevistados: PE1, PE2, PE3, PE4

Bloco1: Em relação às suas experiências na educação física escolar:

- Qual foi seu primeiro contato/ aula com um aluno TEA? E há quanto tempo? Poderia me contar como foi? Qual o sentimento naquele momento?

PE1 - O contato com aluno com TEA já foi durante a minha formação né com colegas aí que estavam comigo e que tinham TEA foi diagnosticado aí depois de adulto Mas como professor quando eu adentrei como professor na rede em 2016 eu já comecei a ter contato ainda do primeiro momento com a mesma ideia e aí já se vão nove anos né. No começo eu tinha ajuda porque eu dividia a quadra com um colega professor que tinha mais experiência e com isso ele conseguia me ajudar a fazer essa mediação com essas crianças e inserir eles nas atividades aí normal

PE2 - Bom, vamos lá, respondendo a primeira questão, o meu primeiro coincide a minha primeira atuação foi em 2014 numa escola de educação especial de pré grande, então onde haviam vários tipos de transtornos deficiência, isso há 11 anos atrás, bom, eu me considero uma pessoa diferente das outras, e quando eu entrei na escola no meu primeiro dia, eu achei que eu teria medo, que eu que eu não saberia lidar com os alunos, mas a verdade eu acabei me encontrando eu me apaixonei pela pela educação especial, atuei como professora de educação física né, mas na educação especial, então o sentimento foi muito bom, porque de alguma forma eu me senti naquele momento fazendo parte daquele contexto né, com as minhas diferenças, eh, minhas dificuldades, eh, eu me senti muito bem, então foi foi uma delícia eu sou apaixonada até hoje pelo esse mundo da educação especial.

PE3 - Com relação ao TEA o meu contato foi com o aluno Bruno em 2011. O Bruno sempre foi carinhoso não possuía plano de ação na qual uma atendente o acompanhava e isso facilitava muito no seu desenvolvimento , era carinhoso, amável, mas procurava participar em todas as atividades propostas, dentro do seu tempo e limitações. Ao longo dos anos chegaram vários alunos com TEA (com laudo e muitas vezes sem no qual comunicávamos a direção para falar com os pais e tomar medidas cabíveis.

PE4 - Bem, o meu primeiro contato com aluno com TEA, há quanto tempo? Eu já estou há quase 20 anos na sala de aula e assim, eu não sei precisar o tempo, quando foi que eu tive contato com o meu primeiro aluno com TEA. O que eu sei dizer é que foram os meus primeiros anos. Logo no início eu já tive muitos alunos do quadro de inclusão, né? Alunos que tinham deficiência auditiva, deficiência física, alunos autistas, então eu tive várias situações, né, inclusive alunos com TEA, então não sei

precisar quanto tempo foi, mas foi aí nos primeiros anos. Em relação ao sentimento, eu acho que assim, para mim, antes de eu ingressar na carreira docente, no meu período de estágio, eu estagiei numa escola de educação especial, eu fiquei dois meses nessa escola, então eu acabei tendo contato com diversas situações e eu acredito que isso me ajudou muito quando eu iniciei na carreira docente não só com alunos com Tea, mas em várias outras situações talvez eu tenha tido um pouco mais de facilidade não tenha sido tão difícil assim não tenho um sentimento específico que eu possa dizer

- Hoje, percebemos avanços em relação às discussões e questionamentos referente à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, como você percebe esse fato, em especial os alunos com TEA?

PE1 - Hoje né eu percebo um grande avanço aí para discutir dos alunos com deficiência se o avanço ainda não se deu de forma que a gente pudesse compreender as possibilidades de potencialidades né desenvolver as aulas com esses alunos apesar da gente ter né um avanço e respeito a dignidade dessas pessoas ainda não se houve um avanço aí no objetivo do trabalho pedagógico da educação física do que poderia ser melhor explorado para esses alunos

PE2 - Bom, eu acredito que esses avanços em relação às discussões os questionamentos né, sobre a inclusão dos alunos com deficiência, principalmente o TEA, é porque de uns anos para cá cresceu-se muito o número né de alunos com TEA, então hoje aproximadamente cada 36 nascidos no mundo né, um tem TEA, então acredito que é que é por isso né, e como a há vários níveis de suporte
sendo três né, principalmente não verbais, comportamentos mais agressivos, então há que se que ter estudo para saber como lidar com os alunos.

P3 - O tema é muito complexo pois envolve (formação dos professores, abordagens individualizadas, recursos e conscientização).

P4 - Bom, isso com certeza. Eu lembro em 2006, quando eu ingressei em Peruíbe, e nós tivemos uma... na época acho que era um chat, sabe, um termo assim que a gente nem usa mais hoje, com a Mantoã. e assim, era bem polêmico naquela época ainda essa questão de alguns alunos estarem, por exemplo, no ensino regular. A gente via ainda professores que diziam que não tinham uma preparação, que esses alunos deveriam estar numa escola especializada ou algo assim, então ainda tinha essa polêmica muito forte e eu acredito que com o avanço, com as formações que foram surgindo, né, a disseminação do conhecimento das universidades para a sala de aula, né, para o chão da escola, chegando no chão da escola, eu acredito que a gente teve muito avanço para mudar essa mentalidade, essa consciência, né, e também para trazer mais recursos, mais possibilidades que antes a gente não via, porque esse assunto também não era tão amplamente discutido, né, não chegava tanto ali no chão da escola, acredito que até os pais desses alunos hoje tem um conhecimento maior,

mais ferramentas enfim eu acredito que teve muito avanço mesmo inclusive em questão de legislação, de políticas públicas. Então, tudo isso vai afetando a forma como as pessoas enxergam, como elas se relacionam com essas situações que envolvem essas pessoas e até mesmo de enxergar essas pessoas de uma outra maneira que não aquela muito excludente que a gente tinha há não muito tempo atrás assim, sabe enfim

- Qual ou quais são os principais pontos a serem levados em conta quando você prepara suas aulas? (em relação aos alunos com TEA frente aos alunos típicos)?

PE1 - Os principais pontos que eu levanto que perpassa na aula com os alunos é fazer aquele desenvolvam as habilidades que eles têm mais dificuldade e o que nós temos visto né é o contrário, é falar que a gente tem que desenvolver as habilidades que ele tem mais potencialidade, então se meu aluno com TEA tem dificuldade para socializar eu vou contribuir de certa forma pra ele poder melhorar essa socialização, se tem dificuldade de se comunicar é não verbal ou algo do gênero eu tenho que utilizar aí de elementos que favoreçam isso.

PE2 - Em relação a preparar as aulas, primeira coisa que eu tenho que ter em mente, eu preciso conhecer esse aluno, né? preciso saber quais são as eh, eu preciso saber quais são os gostos desse aluno e quais o que que ele também não gosta para eu poder aos pouquinhos inserindo-o na atividade. Assim como qualquer aluno com transtorno ou não, típico ou não, eu preciso saber, eu preciso respeitar a individualidade dele

PE3 - Penso que nas minhas aulas de educação física existe muita participação e desenvolvimento e posso pensar na aplicação de modificações na comunicação e suporte, planejamento individualizado e flexibilidade e paciência tudo para um ambiente inclusivo.

PE4 - Olha, o que eu levo em conta, na verdade, não é nenhuma coisa exclusiva do aluno com TEA. Eu acho que isso independe até do aluno ter o TEA ou não, porque o que eu levo em conta é procurar conhecer meu aluno. Quando você procura conhecer mais o aluno e conhecer a comunidade em que aquele aluno está inserido, é dessa forma que eu vou preparar minha aula. porque todos merecem, precisam de algum tipo de atenção de algum tipo de cuidado às vezes até de alguma adaptação na aula não é algo exclusivo do aluno com TEA na verdade se a gente parar para pensar é geral o mais importante acima de tudo é conhecer o aluno quando a gente conhece o aluno você vai conhecer quais são as necessidades a partir daí a necessidade individual e pensar nisso de forma coletiva, né? Porque a aula do professor não é uma aula de personal, né? Ele tem vários na sala. Mas para ele poder pensar coletivamente, ele também precisa entender o individual, que, na minha opinião, independe do aluno TEA ou não. Então…

- Que estratégias você utiliza?

PE1 - E aí já entrando como estratégias que eu utilizo é fazer com que os estudantes da turma da própria turma incentivem o protagonismo desse estudante com TEA. Então eu busco aí né instrumentalizar a minha turma meus alunos de possibilidades para eles ajudarem, se é um aluno que não gosta que se nega de fazer atividade de pegar na mão se é um aluno que tem mais mais proximidade eu peço para ele lá chamar esse aluno para fazer atividade conversar incentivar, apoiar e vou aí nessa nessa conversa fazendo com que ele se insira de alguma forma na atividade regular com os outros alunos, as brincadeiras dos jogos esportes pego pela mão né primeiramente depois passo aí para algum outro aluno e chamando para que ele possa tentar fazer com autonomia

PE2 - A estratégia que eu utilizo, principalmente depois de eu conhecer, de eu observar, eu saber o que esse aluno gosta, o que não gosta, eu procuro saber se se tem algum algum suporte, por exemplo, de repente aquele aluno adora o homem-aranha, então dentro da minha atividade geral para todos os alunos, eu vou incluir alguma coisa do homem-aranha que é um hiperfoco que esse aluno tem e que pode dar certo por ser algo do interesse dele, então só uma das estratégias é é verificar os gostos desse meu aluno.

PE3 - Preciso utilizar algumas estratégias como: inclusão, comunicação, organização, adaptação, suporte etc.

PE4 - Porque, por exemplo, essa questão de repente a gente pensar na rotina, né? É importante para eles terem uma rotina, mas para todos os alunos eu acho isso importante. A questão da gente ter a nossa, de dar instruções claras, entendeu? De valorizar cada conquista, a questão da socialização, são todas questões que são importantes para o aluno com TEA, mas são importantes para todos os alunos.

- O que mais contribui para que os alunos com TEA participem das aulas? Quais são os recursos?

PE1 - E as aulas podem contribuir para que ele melhorem então essas habilidades que tem mais dificuldade, para que ele também potencialize né o que ele já, tem mas principalmente a gente se desenvolver essas habilidades que ele não dispõe mesmo que seja de forma adaptada então aqueles que não são verbal uma forma de se comunicar que seja compreensível aos outros aqueles que não atendem ao comando uma forma de comunicar com eles para que eles venham atendam e interajam e

muitas vezes né também aí a própria prática de exercício físico para que eles possam aderir né alguma atividade física e uma vida futura numa vida adulta

PE2 - A participação do aluno TEA, eu acho que eu acredito que começa com o respeito, ele ir sendo inserido aos poucos, então por exemplo, se eu faço um circuito que ele a princípio nem chegava perto, mas aí de repente eu identifiquei que ele gosta de uma bola, então de repente na primeira parte do circuito eu coloco uma bola e ele vai fazer, não tem problema se ele não fizer o restante do circuito, mas eu respeitando o momento dele, eu sei que aos pouquinhos ele vai perceber que não tá sendo forçado, então ele vai fazer a primeira parte aos pouquinhos porque não tem tempo assim, a gente não tem que se preocupar com o tempo, então é é muito de repetição é de rotina, então vou repetir muitas vezes o mesmo a mesma aula, planejar a mesma aula, para que aos poucos ele consiga fazer todo esse circuito até o final, então eu tenho que respeitar o tempo dele,

PE3 - Que sejam aulas inclusivas e interessantes para todos. Os recursos que utilizo são: ambiente acolhedor, rotinas previsíveis, comunicação clara e objetivos claros.

PE4 - Agora dependendo de como for a situação daquele aluno em especial, a partir daí que eu vou poder não existe uma forma, algo genérico ah, eu penso nisso eu tenho que conhecer o aluno, essa é a primeira coisa que eu entendo que tem que acontecer aí sim eu consigo preparar a aula não só para ele, mas para qualquer todos os demais

- Você dispõe de materiais adequados para trabalhar com esses alunos? (se sim) Quais? (se não) Como você faz?

PE1 - Hoje os materiais que eu utilizo com esses alunos são os mesmos materiais que eu utilizo na sala de aula regular, o que seria necessário seria ai de recursos humanos de pessoas que ajudasse né contribuíssem muitas vezes alguns alunos atendente de apoio, mas ele não entra, não se coloca na aula, não faz uma mediação aí do suporte físico que seriam necessários aí para a gente fazer a nossa educação física pegar na mão dessa criança levar ela até o local ajudar ela numa brincadeira que ela seja pega, ajudar ela no jogo e aí muitas vezes faltam ainda esse recursos humanos

PE2 - bom eu não acredito muito em material adequado ou inadequado, eu acredito muito que o aluno com TEA ele é capacitado sim para fazer qualquer atividade que qualquer aluno típico faça, o que nova realmente eu vou bater no ponto é eu conhecer esse aluno, eu saber quais são os gostos deles, né, o que ele gosta, o que ele não gosta, eu posso propor a mesma atividade, porém adaptando, então de repente o aluno vai, eu vou propor uma atividade com bexiga que o aluno típico faz com o pé, eu vou propor pro aluno autista também né, com o TEA, porém de repente ele vai me mostrar que ele gosta mais de fazer com a mão ou com a cabeça, então ele vai estar

fazendo atividade né, concluindo atividade, porém com uma outra parte do corpo, e para mim vai estar contabilizado que ele está fazendo com excelência atividade.

PE3 - Sim, vídeos, imagens, materiais palpáveis etc.

PE4 - Eu não disponho de material adequado de forma geral também. A gente está num momento de sucateamento da escola pública, em especial na rede em que eu trabalho. Eu só tenho alguns materiais graças a uma verba que a escola conseguiu, o diretor conseguiu comprar material, porque não vem material há anos para a escola. Então, não tem o material adequado e tudo é sempre muito adaptado. nem o espaço de trabalho é adequado um professor que trabalha dando aula com outro dando aula do lado dividindo a quadra com dois, três professores dentro do mesmo ambiente daí você vê, nada é adequado nem o espaço está adequado e nem os recursos materiais que muitas vezes a gente nem tem, quanto mais ser adequado, o que a gente faz é fazer o que pode com o que a gente tem, né? Adaptar o que for possível adaptar com o que a gente tem. Muitas vezes a gente pesquisa possibilidades, e é isso, né? Na troca com os pares, ou pesquisando na internet, quando você precisa trabalhar algo e não tem o recurso, é isso que a gente faz, né? Principalmente apelando para a criatividade.

Bloco 2 : Agora vamos falar das relações Professor e alunos

- Em geral os alunos recebem o aluno com TEA de que forma?

PE1 - E aí nesse caso né é esse relacionamento também um relacionamento aí tentando conversar tentando fazer com que esse aluno se sinta confortável comigo, se sinta próximo para que depois eu consiga explorar e outras outros elementos aí outras habilidades dele

PE2 - Como que os alunos em geral recebem o aluno com TEA? Eu acredito muito que nós, professores, somos os exemplos. Então, a partir do momento que a gente age com naturalidade, que a gente mostra para os nossos alunos que todos nós somos diferentes, independentemente de ser típico ou atípico, os alunos entendem isso e aí eles vão agir de forma também natural, assim como nós, professores, temos que agir.

PE3 - Eles se relacionam muito bem, são muito carinhosos e acolhedores.

PE4 - Eu acho que essa questão tem muito a ver com a primeira, de quanto as coisas já se transformaram e mudaram ao longo do tempo em relação à forma como essas pessoas são vistas, recebidas ou acolhidas. Eu vejo hoje, por exemplo, hoje em dia, muitos dos meus alunos, eu dou aula para o ensino fundamental, eles já estudam juntos desde a educação infantil, então eles já vêm ali naquele grupo de colegas, de amigos juntos já desde a educação infantil. então, no geral, são crianças que elas já

têm esse relacionamento construído já desde pequeno eu não vejo, assim, algo que eu possa dizer, nossa, olha a forma como eles algo preconceituoso da parte das crianças

-Durante as atividades eles agem de que maneira?

PE1 - Existem vários TEAs né como se diz então é difícil falar como eles agem durante atividade, porque cada um vai agir de um jeito alguns que fazem alguns que não fazem, alguns que precisam de auxílio alguns que não precisam de auxílio de alguns que largam a brincadeira no meio então aí eles vão ser muito diversos né nessa…no modo de agir aqueles mais severo aí eu tenho que deixar eles à vontade e depois ter que fazer aí alguns minutos 10 a 15 minutos da aula uma intervenção focada nessa criança pedindo auxílio dos outros

PE2 - Cada um age de uma maneira, uns mais agitados, uns mais participativos, no geral cada um realiza no seu tempo

PE3 -Se relacionam bem, são acolhedores e carinhosos, ajudam quando solicitados

PE4 - Olha com atenção e cuidado.

- E você recebe o aluno com TEA em suas aulas como? Como é o relacionamento professor(a) x aluno(s)?

PE1 - Em geral eu trato os alunos com TEA da mesma forma que eu trato os alunos neurotípicos então eu converso com eles eu dou bom dia, boa tarde, boa noite tô sempre chamando eles para atividades perguntando como é que foi o dia como é que foi em casa mesmo para aqueles alunos não verbais então eu busco aí tentar tratar eles ao máximo da mesma forma que eu trato os alunos neurotipicos e tentando aí falando é frases curtas tentando fazer pequenos comandos para que eles possam aí ao máximo adentrarem

PE2 - Eu recebo o aluno com TEA como eu recebo um outro aluno, com muito afeto, com muito carinho, mas com uma preocupação a mais no sentido de perceber quais são as principais dificuldades, as demandas, para que eu consiga inserir o mais rápido possível esse aluno dentro do meu contexto social e do próprio desenvolvimento das atividades.

PE3 - Procuro incluí-los nas atividades em geral
Procuro conversar para entender sua condição para saber como desenvolver o trabalho necessário no qual ele irá se desenvolver

PE4 - Eu recebo o aluno com TEA como eu recebo um outro aluno, com muito afeto, com muito carinho, mas com uma preocupação a mais no sentido de perceber quais

são as principais dificuldades, as demandas, para que eu consiga inserir o mais rápido possível esse aluno dentro do meu contexto social e do próprio desenvolvimento das atividades.

- Você tem acesso às informações do aluno, como por exemplo (anamnese, PEI - Plano Educacional Individualizado, entre outros? Quais?

PE1 - Eu tenho acesso as informações do aluno anamnese e o PEI através do drive do Google né que eu acesse e busco me inteirar lá de como tá o andamento dos meus alunos, mas isso também não é uma obrigação né ninguém me obriga assim uma motivação pessoal, muitas anamneses não estão nem preenchidos e aí muitos PEIs também incompletos, porque aqui na unidade a maioria das crianças não frequentam o AEE, então uma parte do PEI fica aí bem incompleta e enquanto a clínica ou essas coisas eu peço para o ATP convocar a mãe e aí quando essa mãe vem na convocação a gente pede para ela trazer relatório das clínicas que ele frequenta, das terapia para saber como é que tá e às vezes até fazer uma indicação e possibilidade de trabalho aí para desenvolver em parceria

PE2 - Bom, em relação ao acesso às informações do aluno, no período da manhã eu trabalho numa escola de educação de complementação, então eu não recebo anamnese, fica mais dentro do regular, né, já na educação especial eu tenho acesso sim a tudo que é direcionado aos alunos, todos são especiais, todos são alunos PCD, então nós temos tudo dentro do prontuário de cada um. Bom, a gente quando vai tendo mais experiência, a gente vai percebendo características de alunos que provavelmente seja um aluno com TEA e não tem laudo médico e tem os alunos que têm o laudo médico sim, mas não necessariamente eles têm o acompanhamento profissional e aí abre-se um leque de muitas coisas, né, muitas vezes a família não leva por nenhum motivo, as famílias que não aceitam, enfim, então muitas vezes é oferecido, porém os pais não não seguem, né, e outras vezes demora-se a ter esse acesso ao acompanhamento multiprofissional. Olha, os alunos com TEA eles realizam sim as atividades propostas, é como eu já falei em algumas questões anteriores, o que a gente precisa estar certo é que talvez ele não vai realizar a atividade, não pode ter uma comparação, um parâmetro, ele vai realizar da forma que ele consegue e vai estar da forma como eu planejei, da forma como eu imaginei que ele conseguiria realizar, então ele realiza sim.

PE3 - Sim, comunicação com a família (responsável).

PE4 - Tenho acesso. Geralmente essas situações, esses relatórios, eles são passados em HTPC e geralmente ficam disponibilizados no drive da escola.

-Todos os alunos com TEA, possuem laudo médico? Você sabe se eles têm acompanhamento multiprofissional?

PE1 - Todos os alunos com TEA tem laudo médico, aqueles que não possui lá do médico a gente não pode nem dizer que é né porque senão a gente pode acabar enfrentando aí represálias e durante a nossa intervenção por isso mas a gente sabe que cerca de 50% dos alunos com TEA que eu acabo atuando principalmente para mim que atuo nas turmas da Educação Infantil não possuem, pelo contrário né a primeira fase aí dessas mães elas ainda estão aí negação né e não querer aceitar a diferença das crianças e por isso e aí como eu disse da mesma forma de tratar eles aí como eu tive deixando claro a diferença para que todos entendam essa pessoa comum como diferente e tendo necessidades especiais que demandam mais apoio senão a gente não tem um bom andamento da aula que prejudica a todos.

PE2 - Bom, a gente quando vai tendo mais experiência, a gente vai percebendo características de alunos que provavelmente seja um aluno com TEA e não tem laudo médico e tem os alunos que têm o laudo médico sim, mas não necessariamente eles têm o acompanhamento profissional e aí abre-se um leque de muitas coisas, né, muitas vezes a família não leva por nenhum motivo, as famílias que não aceitam, enfim, então muitas vezes é oferecido, porém os pais não não seguem, né, e outras vezes demora-se a ter esse acesso ao acompanhamento multiprofissional.

PE3 - Alguns sim – a grande maioria.

PE4 - Bom, eu parto do pressuposto que se o aluno não tem um laudo médico, como é que eu vou dizer que ele tem TEA ou não? Então, se ele não tem laudo médico, eu posso inferir, posso imaginar, suspeitar que ele possa ter, mas eu não tenho como dizer que ele tem, né, se não tiver um laudo médico.

Olha, o que eu sei é que os que fazem parte do quadro de inclusão, que são os que têm laudo, porque para estar no quadro de inclusão precisa ter o laudo, eles são encaminhados para esse acompanhamento. E aí fica muito na dependência da família, em conseguir levar o aluno para esses atendimentos.

- Os alunos com TEA realizam as atividades propostas?

PE1 - Como eu disse cada aluno com TEA é um aluno né, como eles participam das atividades é variado, mas aí ao longo do percurso sempre estou tentando buscar para que eles participem da mesma forma que os outros algumas adaptações não com a mesma igualdade de dificuldade mas não com a mesma igualdade de dificuldade

PE2 - Olha, os alunos com TEA eles realizam sim as atividades propostas, é como eu já falei em algumas questões anteriores, o que a gente precisa estar certo é que talvez ele não vai realizar a atividade, não pode ter uma comparação, um parâmetro, ele vai realizar da forma que ele consegue e vai estar da forma como eu planejei, da forma como eu imaginei que ele conseguiria realizar, então ele realiza sim. Alguns demoram um pouquinho mais porque se sentem inseguros, mas a gente não pode colocar tempo

para que os alunos realizem as atividades, né, o que tem que ter é muito afeto, muito carinho, tem que ter limite, sim, temos que também ter disciplina, né, mas os alunos em geral eles realizam sim as atividades propostas.

PE3 - Sim – com as devidas adaptações e apoio individualizado eles conseguem realizar

PE4 - Eles realizam as atividades. A questão é como, né? Nem sempre é com o grupo sala. Muitas das vezes é junto com o grupo da sala mesmo. Porque é aquilo que eu falei, são crianças, eu dou aula para o fundamental e eles já estão juntos já há um tempo. Uma vez ou outra acontece uma situação de vir um aluno de fora, em que as crianças não conhecem e tal. Mas, no geral, eles realizam com o grupo sala. agora existem algumas situações específicas que eu já precisei fazer uma atividade individualizada para aquele aluno, com a ajuda da atendente, né, porque muitas vezes o aluno não tem só o TEA ou com a ajuda de um colega para fazer uma atividade em dupla, às vezes é uma questão até de trabalhar mais socialização dessa criança tem várias situações, mas a atividade proposta ele realiza? realiza, não necessariamente essa atividade é a mesma de todo mundo em alguns casos. Mas, geralmente, os meus, os alunos que eu estou tendo no momento, por exemplo, realizam junto com o grupo sala.

- Qual o principal comportamento observado nas aulas?

PE1 - Mas e entre os principais comportamentos né que acabou acontecendo é a dificuldade que eles têm muitas vezes controlar as suas emoções né o que acaba desregulando eles aí no momento de uma brincadeira que é pego ou no momento de um jogo que perde, que sai , que é queimado ou algo do gênero e também né aqueles que não mantém né essa relação com outras pessoas ignoram é não manter contato visual não responde ao chamado e aí eles são comportamentos aí que eu tenho que eu tenho muito observado

PE2 - O comportamento em geral, muitas vezes é algum comportamento repetitivo, na escola da manhã atrapalha um pouco o fato de ser uma escola de complementação e não ter rotina, né, a gente não tem uma rotina pela questão da proposta da escola de complementação, mas a gente procura dentro dessa não rotina, colocar uma rotina para eles, né, então o principal comportamento é comportamento repetitivos, muitas vezes o barulho incomoda, então a gente vai adaptando para melhorar e tirar esses estímulos que acaba tirando o foco e atenção dentro das nossas propostas. Bom, o meu objetivo geral em relação às atividades desenvolvidas é que o aluno realize com sucesso, não importa o tempo, né, eu não planejo para que ele realize um dia, uma semana, talvez demore um mês, dois meses, mas é que chegue, o meu objetivo geral é que chegue no final do ano e esse aluno ele consiga seguir a turma, né, então fazer as refeições, fazer as atividades da vida diária, né, saber escovar o dente, se alimentar, saber fazer a fila, realizar a atividade, ele entender que quando eu, como

professora de educação física, vou buscá-lo, eu vou propor uma atividade, principalmente uma atividade motora, principalmente na quadra, ou a livre, e que ele vá para essa atividade e realize com sucesso, depois volte para outra aula, então é que ele se encaixe aí dentro da rotina escolar, né, de uma maneira geral.

PE3 - Sim, observamos uma participação ativa, maior envolvimento, interesse e engajamento. Também tem aqueles que possuem habilidades de lógica de resolução de problemas, assim como as de auto-regulação.

PE4 - Então, assim, como o TEA é um espectro, então varia muito, né, de aluno para aluno, mas assim, no geral, é a questão da interação e da compreensão mesmo, né, do que a gente está ensinando, das regras, do conteúdo...

-Qual seu objetivo geral em relação às atividades desenvolvidas?

PE1 - E como objetivo geral né, vai depender aí desse aluno, mas objetivo geral mesmo é que eles consigam participar de alguma forma nem que seja do jeito dele de uma forma adaptada mas de que consiga fazer em pé de igualdade, pé de igualdade não né mas junto com todo o grupo aí e consiga fazer as atividades de forma minimamente aí agradável também a eles

PE2 - Bom, o meu objetivo geral em relação às atividades desenvolvidas é que o aluno realize com sucesso, não importa o tempo, né, eu não planejo para que ele realize um dia, uma semana, talvez demore um mês, dois meses, mas é que chegue, o meu objetivo geral é que chegue no final do ano e esse aluno ele consiga seguir a turma, né, então fazer as refeições, fazer as atividades da vida diária, né, saber escovar o dente, se alimentar, saber fazer a fila, realizar a atividade, ele entender que quando eu, como professora de educação física, vou buscá-lo, eu vou propor uma atividade, principalmente uma atividade motora, principalmente na quadra, ou a livre, e que ele vá para essa atividade e realize com sucesso, depois volte para outra aula, então é que ele se encaixe aí dentro da rotina escolar, né, de uma maneira geral.

PE3 - Desenvolver habilidades incentivar a participação, melhorar a qualidade de vida e autonomia

PE4 - Bom, eu acho que as atividades propostas, elas estão fundamentadas em um currículo, né? Que também tem o seu fundamento. Eu acredito muito no currículo cultural, né? Que é um currículo que vai entender as práticas corporais como textos da cultura, né? Passíveis de leitura e interpretação. Então, é a partir daí que eu vou pensar nos meus objetivos. Como um modelo de linguagem, eu não tenho objetivos pessoais. Meu objetivo é ajudar você a obter as informações que precisa e responder às suas perguntas da melhor maneira possível, com base nos dados com os quais fui treinado.

-Percebe algum tipo de atividade que os alunos TEA não gostam de realizar? E qual eles gostam?

PE1 - Eu percebo que a maior parte dos alunos que com TEA não gosta de realizar atividades do que ele sabe que eles vão perder porque eles têm aí a clareza de que eles vão se queimados, vão ser pego, vai perder, que vai sair e o que eu tenho observado também é que eles gostam muito das atividades coletivas a maioria deles quando eles são inseridos pelo grupo quando o grupo chama quando o grupo puxa quando o grupo começa a correr a fazer junto ao lado aí eles acabam tendo uma maior aderência acabam gostando mais

PE2 - A questão das atividades que os alunos não gostam de realizar, na verdade é muito individual, tem aluno que não gosta de escrever, tem aluno que não gosta de atividades como pular, mas não tem como dizer qual que eles gostam ou não gostam, porque é muito individual, tem que ser caso a caso mesmo para dizer o que gosta e o que não gosta.

PE3 - Percebo atividades que envolvam mudanças reais que eles não gostam. E atividades que permitam a expressão criativa como desenhar, montar ou música eles adoram

PE4 - Bem, isso também varia muito, mas eu acredito assim, quando o ambiente é muito barulhento, quando é uma atividade que talvez envolva a questão do contato físico, e o que eu vejo que eles gostam são atividades rítmicas, eu gosto muito de trabalhar com dança, eu acho que isso é um tipo de atividade que eu vejo que é bem receptível, e o que mais? aquilo que eu já falei, né? Atividades que são claras, assim, sabe? Que são objetivas, que não são complexas. Mas também isso varia muito, viu? Varia muito. Brincadeiras, de uma forma geral, também eles gostam bastante. Até porque a brincadeira em si, ela não é complexa, né?
Embora cada criança com TEA seja única e tenha suas próprias preferências, existem algumas tendências gerais. Muitos alunos com TEA podem não gostar de atividades que envolvam muita mudança repentina, barulho excessivo ou contato físico inesperado. Eles podem preferir atividades estruturadas, previsíveis e que permitam foco em seus interesses específicos. Atividades como quebra-cabeças, desenho, música (em um ambiente controlado) e atividades sensoriais podem ser apreciadas. É sempre importante observar e adaptar as atividades às necessidades individuais de cada aluno.

- Quais os benefícios da Educação Física para os alunos com TEA?

PE1 - E podia citar aqui inúmeros benefícios em relação a diminuição dos movimentos estereotipados, controle das emoções, sociabilização que eles acabam aí melhorando ao longo da minhas aulas aí ao longo do percurso que a gente faz junto na educação física

PE2 - Os benefícios da educação física são maravilhosos, assim como eu friso isso porque são os mesmos benefícios de um aluno com TEA e outro sem, a partir do momento depois que ele se adapta, que ele tem o afeto com o professor, que ele começa a realizar, ele tem um ganho motor imenso, ele consegue realizar as atividades da vida diária, ele consegue as atividades práticas, lúdicas, ele consegue ter mais concentração, mais atenção nas coisas que ele faz, então os benefícios é como para qualquer outro aluno.

PE3 - A educação física pode trazer vários benefícios como melhorias físicas, sociais, cognitivas e funcionais.

PE4 - É bem amplo, né? Benefícios sociais, cognitivos, emocionais, motores…

-Quando o aluno com TEA está agitado, como você atua com ele?

PE1 - Quando eles estão muito agitados Infelizmente eu trabalho com estratégia de crise E aí quando eles estão muito agitados eu deixo um tempo para ele tentar se organizar mas depois também instigo né instigo aí a crise né e acabo brigando chamando atenção falando alto colocando os amigos para ajudá-lo e aí numa forma de tentar evitar represálias para que ele possa também melhorar essa habilidade né a dificuldade que ele tem que desorganiza ele melhorar essa organização mental para conseguir desenvolver as atividades

PE2 - Quando o aluno se encontra agitado, no primeiro momento é tentar acalmá-lo, falar baixo, procurar saber o porquê que ele teve aquele gatilho, tentar afastá-lo o máximo possível de barulho, é acolher mesmo, acolher o aluno até que ele se acalme.

PE3 - É necessário ter calma e compreensão. Possamos utilizar estratégias de intervenção de acolhimento e prevenção.

PE4 - Olha, a principal é que eu acho que não é só nem com eles, até com alunos, por exemplo, que tem muita ansiedade ou outras situações, no caso de um momento de estresse na aula entre os alunos ou algo do tipo, é a questão da autorregulação, né? Eu trabalho muito com exercício de respiração, né? Então, é primeiramente manter a calma, se for o caso, afastar outros alunos ali para que não fique aquela situação de muita gente em cima. E a respiração, né? Trabalho de respiração. Geralmente, eles falando com calma, tranquilidade, eles... A respiração, um exercício simples, né? Ajuda muito.

- Olhando sua bagagem de estratégias para desenvolver atividades com crianças típicas e atípicas, olhando especialmente as características do aluno com TEA, diga o que você considera importante para realizar um planejamento que contemple todos os alunos?

PE1- eu considero importante do planejamento eu considero no meu planejamento dar importância para essa criança então eu busco colocar elementos que vão favorecer dela participar muitas vezes aí uma atividade muito complexa vai ter grande dificuldade para ela lidar com todas as regras, todas as mudanças e variações e aí com isso coloco novamente aí algum colega que ele tenha mais afinidade ou os colegas para ajudar e quando eu vou fazer essa construção do planejamento eu já levo isso em consideração deixando aí né esse espaço ou relevando né uma forma com que ele possa ser contemplado aí nessa inserção, então o tempo da aula disponível para mim fazer uma intervenção específica, maior tempo para desenvolver uma atividade com auxílio.

PE2 - Olha, é difícil falar sobre o planejamento que contemple todos os alunos, porque na verdade esse planejamento ele vai ser de acordo com a individualidade de cada aluno com TEA, então eu preciso conhecer muito bem o meu aluno para eu poder fazer esse planejamento, mas como eu falei anteriormente, eles podem realizar qualquer tipo de atividade, desde que eu conheça o que ele gosta, o que ele não gosta, para aí sim, né, incluir ou não naquela determinada atividade. Bom, como eu falei, no período da manhã eu trabalho numa escola de complementação, onde a rotina é um pouco mais complicada, mas como eu já falei, acredito muito na individualidade, na característica de cada aluno com TEA, então existe aí o nível de suporte 1, 2 e 3, dentro desses níveis de suporte existe uma gama imensa de diferenças, de comportamentos, de repetitivos, de gostos, mas de um modo geral, pensando também na escola de educação especial

PE3 - Considero importante ter alguns conhecimentos tais como das necessidades individuais, habilidade, adaptação e comunicação eficaz. Ambiente inclusivo e trabalho em equipe

PE4 - Para realizar um planejamento que vai contemplar todos os alunos, eu acho que vai cair no que eu tinha comentado antes, né? Que é a questão de você conhecer o individual e o coletivo. E isso vai acontecer com uma boa sondagem, com um bom mapeamento, né? É a sondagem ou mapeamento que vai fazer com que a gente possa conhecer para poder planejar. Para poder planejar algo que vai incluir a todos.

-Dê exemplo de uma atividade ou atividades que você percebe que são benéficas para o aluno com TEA

PE1 - Uma atividade que os alunos com TEA se beneficiam, são as próprias brincadeiras populares, muitos não conseguem, não brincam de pega-pega, um mãe rua ou próprio jogo como o esporte futebol, um chute a gol um arremesso, e ai só de ele se envolver nessa atividade já vai melhorar essa sociabilização dele, a comunicação, para eles conseguirem se comunicar com os colegas

PE2 - Bom, como eu falei, no período da manhã eu trabalho numa escola de complementação, onde a rotina é um pouco mais complicado, mas como eu já falei, acredito muito na individualidade, na característica de cada aluno com TEA, então existe aí o nível de suporte 1, 2 e 3, dentro desses níveis de suporte existe uma gama imensa de diferenças, de comportamentos, de repetitivos, de gostos, mas de um modo geral, pensando também na escola de educação especial que eu trabalho à tarde, eles gostam, todos eles, praticamente todos eles realizam as atividades no período da tarde na escola de educação especial, atividades em forma de circuito e de forma individualizada, mas que eu consigo realizar na escola de educação especial, por ter muito menos alunos, né, dentro da educação física, mas uma das estratégias que eu uso e que eles gostam bastante, é a bola de pilates, então eles fazerem exercício na bola de pilates, acalma bastante, isso de uma maneira geral, os alunos com TEA, então eles se acalmam bastante, é prazeroso, percebo que é prazeroso a atividade com bola de pilates.

PE3 - Atividades sensoriais, de comunicação, de habilidades sociais motoras e de criatividade. Essas atividades podem ser adaptadas para atender as necessidades individuais de cada aluno com o TEA, podendo ser usadas com vários contextos.

PE4 - atividades rítmicas de uma forma geral

Em relação à sua formação:

- O que você entende por autismo? Consegue perceber alguma característica em comum em seus alunos?

PE1 - E agora em relação à minha formação, eu tive uma disciplina de educação física adaptada onde a gente tratou do tema da das pessoas com deficiência mas não adentramos a fundo na especificamente a questão do TEA

PE2 - E para finalizar, respondendo as questões em relação à minha formação, o que eu entendo por autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico, características incomuns nos alunos, muitos movimentos repetitivos, a falta de interação social com outras pessoas, não todos os casos, mas o que a gente percebe, dependendo do nível de suporte, e o interesse por determinadas atividades. Eu tive sim, durante a minha formação inicial, disciplina que abordasse pessoas com deficiência e, em especial, o transtorno do espectro autista, mas, como já faz um tempo, com certeza não era como é falado hoje, como os estudos avançaram, como estão atualmente. Então, acho que ficou muito raso naquela época.

PE3 - O autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Podem ter dificuldades para entender e responder a sinais sociais, podem ter interesses restritos e repetitivos, e

podem apresentar comportamentos sensoriais e motores atípicos. São alguns traços como: dificuldades de comunicação, interesses restritos e repetitivos etc.

PE4 - Eu entendo que é uma condição que varia bastante de pessoa para pessoa que tem o TEA e que são, no meu caso, dos estudantes, são crianças e adolescentes que possuem características muito peculiares na forma, muitas vezes na forma de se relacionar, de brincar, de compreender as situações. De se comunicar também.
Uma característica que eu vejo que é muito incomum é o interesse por determinados assuntos em específico, alguma sensibilidade e essa necessidade, às vezes, que eu vejo deles se sentirem seguros. Se sentirem seguros no ambiente, na aula, com o professor. esse ano mesmo eu tenho um aluno e aí eu percebi que ele criou uma relação de afetividade comigo talvez pela forma como eu seja, essa atenção, como eu falasse a atenção esse cuidado, eu sinto que ele se sente seguro na aula, ele chegou na aula com uma certa insegurança ele não teve uma experiência talvez muito boa no ano anterior não gostava e aí esse ano ele falou eu fiquei sabendo, a mãe comentou que ele estava gostando muito da educação física e eu sinto que é por isso, eu sinto que ele se sente seguro e eu acredito, e eu pensando nisso também, eu vejo que outros alunos que eu já tive, a mesma situação então acho que é uma questão deles se sentirem seguros na aula, no ambiente, é algo que é incomum que eu percebo.

- Durante a formação inicial teve alguma disciplina que abordasse o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

PE1 - Eu entendo como o TEA aquelas pessoas que tenham dificuldades aí na nas suas formas de interação, de comunicação, em lidar com os objetos, com movimento estereotipados que tenham isso aí de forma definitiva e ao longo da vida né e eu consigo perceber né aí mapeando aí os alunos as diferenças né como algumas diferenças são mais marcantes e como aí alguns alunos têm maiores dificuldades né compreender o que tá sendo falado que tá sendo dito e entender a sua relação com sigo mesmo com os outros…

PE2 - Me formei em 2009, já tem aí uns 15 anos. Então, hoje se fala, hoje a preocupação é muito maior. Então, eu aprendi muito, o que eu sei hoje, muito mais na prática do que qualquer teoria.

PE3 - Não, pude participar do estágio da faculdade no lar das moças cegas e fiz atividades na própria faculdade com deficientes físicos, auditivos e visuais, mas TEA não tive conhecimento.

PE4 - Na minha graduação eu tive uma disciplina de educação especial, mas ela abrangia muita coisa, né? Então é tudo muito superficial, acaba sendo tudo muito superficial.

- Após a formação inicial, realizou algum curso específico sobre TEA?

PE1 - Nunca tive aí… já fiz aí né alguns cursos específicos aí sobre o TEA curso de aperfeiçoamento, curso de extensão, e cursos rápidos principalmente aí também cursos voltados ao ABA e o desenho universal de aprendizagem.

PE2 - Eu não participei de nenhum curso específico, até tenho uma pós-graduação, mas em Educação Especial, de forma geral, participei já de palestras, mas curso específico, não. Finalizando a última questão, se fosse oferecida uma formação continuada, para mim, qual seria a temática do aluno com TEA? Na realidade, eu acredito muito que todas as pessoas devem ter uma formação. Então, por exemplo, se eu trabalho numa escola, todas as pessoas têm que ter essa formação, não só eu enquanto professora. Então, quem atua como apoio, como educador de apoio, quem atua na cozinha, na limpeza, na secretaria, os próprios familiares, a comunidade, todos nós precisamos dessa formação, porque o número é muito grande dos alunos que estão por aí, que estão chegando, que estão nascendo. Trinta e seis para um é muita coisa. Então, as pessoas, às vezes, o aluno ou a pessoa, a criança, tem, vamos dizer assim, uma birra na rua ou na escola, parece que é malcriação para quem não tem o conhecimento. E não é. Muitas vezes é típico do transtorno. E aí, a partir do momento que uma comunidade, que uma população, que uma sociedade entende que nós temos que nos unir, conhecer exatamente, respeitar a individualidade e saber como agir quando um aluno entra numa crise, um aluno, uma criança entra numa crise, é muito mais fácil para a gente saber lidar, saber agir. Só que aí talvez precise de políticas públicas para que isso aconteça.

PE3 - Sim, em 2016 pela prefeitura de praia grande logo no início quando a prefeitura começou a desenvolver estudos e preparar professores para entender e vivenciar a temática tea

PE4 - Olha, o que eu tive foram encontros, palestras que abordaram exclusivamente esse tema. Um curso, por exemplo, um curso de extensão, um curso mais prolongado, exclusivamente dentro desse tema, não. Eu não realizei

-Se fosse oferecida uma formação continuada para você qual seria a temática sobre o aluno com TEA que você se sentiria motivada (o) a participar?

PE1 - Se fosse oferecida uma formação continuada eu faria essa formação participaria dela com toda certeza né e ainda também tentaria trazer alguns elementos para contribuir de certa forma com isso

PE2 - Mas eu acredito que muito mais, só para mim, enquanto professora, é muito pouco. Não adianta eu aprender, eu saber lidar, se eu faço de uma forma e daqui cinco minutos o aluno, de repente, vai no banheiro, nesses cinco minutos que ele passa por muitas pessoas e ele faz uma birra, que é típico, de repente, do transtorno

dele, algum som alto que ele passou, e as pessoas acham que é uma birra e ajam totalmente ao contrário. Acabou o trabalho que eu fiz há cinco minutos. Então, é isso. Eu finalizo a minha fala dizendo que todas as pessoas, toda a sociedade precisa ter uma formação específica para lidar não só com pessoas com TEA, mas com as pessoas com deficiência de uma forma geral. A gente precisa que esses alunos saiam nas ruas, frequentem o shopping, frequentem tudo que eles querem frequentar com liberdade, com respeito, com aceitação de toda a sociedade.

PE3 - Sim, faria um curso de especialização em TEA abordando a temática de apoio e comportamental como também a de inclusão e acessibilidade

PE4 - O que me faz me sentir motivada a participar ou não de uma formação são as condições em que ela vai ser oferecida. Porque, veja bem, os professores em geral, eles dobram, né? Passam o dia inteiro na escola. E aí essas formações às vezes são à noite. O professor está cansado. Ou é num sábado. Eu acho que se fosse uma formação dentro do nosso horário de trabalho, com certeza. porque a gente tem recebido, o número de laudos de alunos com T, tem crescido muito, né? E aí, como eu já falei, é um espectro, né? Vai variar muito, tem muitas variações de aluno para aluno. Então, é um tema que é muito contemporâneo, é muito relevante. Importante mesmo, né? Para a gente, para que a gente se atualize. E, como eu disse, eu não tenho uma formação específica nisso. Tudo que eu sei é o que eu pesquisei fora, que eu busquei, conforme a necessidade vai aparecendo, vai surgindo as situações, e algumas palestras, encontros, que foram específicos do tema, mas que duraram horas, assim, ajudou, claro. Mas uma formação mesmo eu não tive. A questão que, o que agora a questão pensando em ah, te motivaria? Depende das condições em que ela for oferecida, né? Porque o que motiva não é o tema em si, mas as condições.