

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

THIAGO ROCHA FERNANDES

**As Práticas Corporais de Aventura (PCA) e suas possibilidades
metodológicas na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro
Autista (TEA) na Educação Física Escolar**

SÃO CARLOS - SP
2026

THIAGO ROCHA FERNANDES

**As Práticas Corporais de Aventura (PCA) e suas possibilidades
metodológicas na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro
Autista (TEA) na Educação Física Escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da UFSCar, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Antônio Corrêa

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Linha de Pesquisa: Formação, intervenção e profissionalidade docente

São Carlos - SP
2026

Fernandes, Thiago Rocha

As práticas corporais de aventura (PCA) e suas possibilidades metodológicas na inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação física escolar / Thiago Rocha Fernandes, Evandro Antônio Corrêa -- 2026.
108f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Evandro Antônio Correa
Banca Examinadora: Evandro Antônio Correa, Glauco Nunes Souto Ramos, Dimitri Wuo Pereira
Bibliografia

1. Práticas corporais de aventura. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Inclusão. I. Fernandes, Thiago Rocha. II. Corrêa, Evandro Antônio. III. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Thiago Rocha Fernandes, realizada em 11/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Evandro Antonio Correa (UFSCar)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Dimitri Wuol Pereira (ESEF)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

“Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio incondicional e pela força nos dias difíceis, e a todos que defendem uma escola pública inclusiva, em que o pertencimento e a participação sejam direitos reais.”

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta pesquisa é resultado de um percurso construído coletivamente, sustentado por pessoas e instituições que, em diferentes momentos, ofereceram apoio, orientação e confiança. Sou grato a todos que contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível e ganhasse sentido para além do campo acadêmico.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), pela oportunidade de formação, pelo rigor científico e pelo ambiente de aprofundamento teórico-metodológico que qualificou esta produção. Reconheço, também, o trabalho das equipes acadêmicas e administrativas que viabilizam o programa e apoiam os pesquisadores.

Registro meu agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Evandro Antônio Corrêa, pela condução ética, pela disponibilidade, pelas contribuições técnicas e pela forma acolhedora com que acompanhou o estudo. Sua orientação foi decisiva para organizar o caminho metodológico, fortalecer as análises e manter a coerência entre os objetivos da pesquisa e o produto educacional elaborado.

Agradeço, de modo muito significativo, aos educadores da rede municipal de São Vicente — professores de Educação Física, gestores escolares e profissionais do atendimento educacional especializado — que aceitaram participar e compartilhar percepções, desafios e possibilidades. A confiança dos participantes foi essencial para compreender a realidade investigada e fundamentar o material formativo, voltado ao desenvolvimento de práticas mais acessíveis para a inclusão de estudantes com TEA, especialmente no contexto das Práticas Corporais de Aventura (PCA).

Por fim, agradeço à minha família e às pessoas próximas, pelo incentivo, pela paciência e pela presença nos momentos de maior exigência. Esse suporte, muitas vezes silencioso, foi indispensável para seguir adiante e concluir mais esta etapa. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com palavras, escuta e encorajamento, deixo meu sincero reconhecimento e gratidão. Que este trabalho colabore para fortalecer uma Educação Física comprometida com o direito à participação, ao pertencimento e à inclusão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

"Vencendo medos se descobre maravilhas".

Autor desconhecido

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi analisar as percepções de professores de Educação Física, gestores escolares e profissionais do AEE acerca da inclusão de estudantes com TEA e do potencial das Práticas Corporais de Aventura (PCA) no contexto escolar, considerando contribuições e desafios para o planejamento pedagógico e para a sustentação de práticas inclusivas. O estudo foi desenvolvido na rede municipal de São Vicente-SP, adotando abordagem mista que articulou dados quantitativos e qualitativos em três etapas complementares: aplicação de questionário estruturado a 84 participantes, analisado por estatística descritiva; realização de intervenção formativa online mediada por ebook interativo, destinada a 6 educadores; e condução de entrevistas estruturadas com esses mesmos 6 educadores, após a formação. O referencial teórico fundamentou-se em estudos sobre TEA, princípios da educação inclusiva e potencialidades das PCA como estratégia pedagógica diversificada e cooperativa. Os resultados do questionário evidenciaram reconhecimento positivo quanto ao potencial inclusivo das PCA, especialmente nas dimensões sensório-motoras e sociointerativas, mas revelaram lacunas na formação inicial dos docentes e insuficiência de suporte institucional. As entrevistas aprofundaram a compreensão sobre barreiras estruturais, pedagógicas e culturais, destacando desafios relacionados à infraestrutura, materiais e apoio humano. Os participantes indicaram estratégias viáveis como uso de previsibilidade por meio de quadros visuais, ajuste de desafios conforme necessidades sensoriais e organização de circuitos com materiais de baixo custo. A análise evidenciou que a efetivação das PCA como recurso de inclusão depende de formação continuada, planejamento colaborativo e sustentação multiprofissional. Conclui-se que as PCA constituem estratégia promissora para a inclusão de estudantes com TEA, desde que apoiadas por políticas de formação docente, organização institucional e mecanismos de acompanhamento que garantam participação, aprendizagem e pertencimento.

Palavras-chave: Práticas Corporais de Aventura; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Educação Física Escolar; Formação Continuada.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to analyze the perceptions of Physical Education teachers, school administrators, and Specialized Educational Assistance (AEE) professionals regarding the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the potential of Adventure Physical Practices (Práticas Corporais de Aventura—PCA) in the school context, considering contributions and challenges for pedagogical planning and for sustaining inclusive practices. The study was developed in the municipal school system of São Vicente, São Paulo, adopting a mixed-methods approach that articulated quantitative and qualitative data in three complementary stages: administration of a structured questionnaire to 84 participants, analyzed through descriptive statistics; implementation of an online training intervention mediated by an interactive e-book, directed to 6 educators; and conducting structured interviews with these same 6 educators after the training. The theoretical framework was based on studies on ASD, principles of inclusive education, and the potential of PCA as a diversified and cooperative pedagogical strategy. The questionnaire results showed positive recognition of the inclusive potential of PCA, especially in the sensorimotor and social-interaction dimensions, but also revealed gaps in teachers' initial training and insufficient institutional support. The interviews deepened the understanding of structural, pedagogical, and cultural barriers, highlighting challenges related to infrastructure, materials, and human support. Participants indicated feasible strategies such as the use of predictability through visual boards, adjustment of challenges according to sensory needs, and the organization of circuits using low-cost materials. The analysis showed that the implementation of PCA as an inclusion resource depends on continuing professional development, collaborative planning, and multiprofessional support. It is concluded that PCA constitute a promising strategy for the inclusion of students with ASD, provided they are supported by teacher education policies, institutional organization, and monitoring mechanisms that ensure participation, learning, and belonging.

Keywords: Adventure Physical Practices; Autism Spectrum Disorder; Inclusion; School Physical Education; Continuing Professional Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – SESSÃO 3.1 — A — ITEM: GÊNERO	39
GRÁFICO 2 – SESSÃO 3.1 — B — ITEM: TEMPO DE DOCÊNCIA	39
GRÁFICO 3 – SESSÃO 3.1 — C — ITEM: FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	40
GRÁFICO 4 – SESSÃO 3.1 — D — ITEM: TIPO DE INSTITUIÇÃO	41
GRÁFICO 5 – SESSÃO 3.1 — E — ITEM: MODALIDADE DE ENSINO	41
GRÁFICO 6 – SESSÃO 3.1 — F — ITEM: CARGO	42
GRÁFICO 7 – SESSÃO 3.1 — G — ITEM: ANO DE FORMAÇÃO	43
GRÁFICO 8 – SESSÃO 3.1 — H — ITEM: JÁ ATUOU COM ALUNOS COM TEA?.....	43
GRÁFICO 9 – SESSÃO 3.2 — A — ITEM: JÁ PRATICOU PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA (PCA)?	45
GRÁFICO 10 – SESSÃO 3.3 — A — QUESTÃO 3: AS PCA POSSUEM POTENCIAL PARA DESENVOLVER HABILIDADES SOCIAIS EM ALUNOS COM TEA.....	47
GRÁFICO 11 – SESSÃO 3.3 — B — QUESTÃO 7: AS PCA PODEM CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO SENSORIAL E MOTOR DE ALUNOS COM TEA.....	47
GRÁFICO 12 – SESSÃO 3.3 — C — QUESTÃO 10: AS PCA PODEM REDUZIR COMPORTAMENTOS ESTEREOTIPADOS EM ALUNOS COM TEA	48
GRÁFICO 13 – SESSÃO 3.3 — D — QUESTÃO 13: AS PCA PODEM MELHORAR A COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM TEA	49
GRÁFICO 14 – SESSÃO 3.4 — A — QUESTÃO 1: AS PCA PODEM SER UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA EFICAZ PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA.....	51
GRÁFICO 15 – SESSÃO 3.4 — B — QUESTÃO 2: MINHA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA ME PREPAROU ADEQUADAMENTE PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM TEA	51
GRÁFICO 16 – SESSÃO 3.4 — C — QUESTÃO 5: A FORMAÇÃO CONTINUADA É ESSENCIAL PARA APRIMORAR ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA.....	52
GRÁFICO 17 – SESSÃO 3.4 — D — QUESTÃO 8: MINHA INSTITUIÇÃO DE ENSINO OFERECE SUPORTE ADEQUADO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA.....	53
GRÁFICO 18 – SESSÃO 3.4 — E — QUESTÃO 12: SINTO-ME MOTIVADO A BUSCAR ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA	53
GRÁFICO 19 – SESSÃO 3.5 — A — QUESTÃO 9: POSSUO ESPECIALIZAÇÃO OU FORMAÇÃO COMPLEMENTAR PARA TRABALHAR COM INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	54
GRÁFICO 20 – SESSÃO 3.5 — B — QUESTÃO 14: IDENTIFICO BARREIRAS SIGNIFICATIVAS PARA IMPLEMENTAR PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	55
GRÁFICO 21 – SESSÃO 3.5 — C — QUESTÃO 15: CONSIDERO FUNDAMENTAL A COLABORAÇÃO DE OUTROS PROFISSIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA	56
GRÁFICO 22 – SESSÃO 3.6 — ITEM: APROVEITAMENTO NA AVALIAÇÃO	58

QUADRO

QUADRO 1 – CATEGORIAS, CÓDIGOS, INDICADORES, TRECHOS E PARTICIPANTES.....	60
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CID-11	Classificação Internacional de Doenças (11ª revisão)
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
NUMAA	Núcleo Municipal de Atendimento ao TEA
PCA	Práticas Corporais de Aventura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
OBJETIVOS	17
Objetivo geral	17
Objetivos específicos	17
1 REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1. Definição e diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	19
1.2. Inclusão escolar e Princípios da educação inclusiva.....	21
1.3. Práticas corporais de aventura (PCA).....	23
1.4. Potencialidades das Práticas Corporais de Aventura (PCA) para estudantes com TEA	25
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
2.1. Caracterização da pesquisa	28
2.2. Local e participantes do estudo	29
2.3. Instrumentos de coleta de dados	30
2.4. Procedimentos Éticos	32
2.5. Procedimentos de análise dos dados	33
2.6. Cronograma.....	34
2.7. Síntese metodológica	34
2.8. Recurso Educacional.....	35
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
3.1. Perfil dos participantes.....	37
3.2. Apresentando as Práticas corporais e de aventura.....	44
3.3. Impactos percebidos em estudantes com TEA	46
3.4. Percepções dos educadores sobre a problemática apresentada	50
3.5. Desafios enfrentados e estratégias de superação	54
3.6. Formação continuada do docente.....	57
3.7. Entrevistas.....	59
3.8. Discussão dos resultados	64
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	78
Apêndice A – Carta de Anuência	78
Apêndice B – Questionário	79
Apêndice C – E-book Formativo	90
Apêndice D – Certificado (Modelo)	107
Apêndice E - Roteiro de entrevista	109

INTRODUÇÃO

A Educação Física brasileira, historicamente e contemporaneamente ainda prioriza modalidades esportivas como futsal/futebol, voleibol, basquetebol e handebol, conhecidos também como o "quarteto fantástico", esta limitação curricular, que pode ser metaforicamente apelidada de “quadrado sinistro”, justamente por traduzir a sensação de “prisão” curricular e pedagógica, quando a prática fica restrita a esse pequeno repertório, outras possibilidades motoras e experiências corporais acabam negligenciadas, e o trabalho docente se engessa, como se a Educação Física coubesse apenas “dentro dessas quatro linhas”. Este foco restrito limita a diversidade de experiências corporais e a inclusão de todos os alunos (Bidutte, 2001). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada em 2017, reconhece a importância de um currículo mais abrangente, que inclua uma variedade de práticas corporais, como esportes, jogos, ginásticas, atividades rítmicas, lutas e Práticas Corporais de Aventura.

No caso das Práticas Corporais de Aventura (PCA) surge como uma solução promissora para diversificar o ensino da Educação Física, incentivando a inclusão de todos os alunos. Essas atividades, que muitas vezes são negligenciadas nas escolas, oferecem oportunidades únicas de participação, independentemente das habilidades físicas dos alunos (Paixão, 2017). Elas reduzem a ênfase na competitividade exacerbada e promovem a cooperação, essenciais para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Um aspecto essencial da inclusão na Educação Física é a integração de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão de estudantes com TEA e outras deficiências não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também enriquece o ambiente escolar, gerando benefícios sociais, emocionais e físicos para todos os envolvidos (Aguar; Duarte, 2005). A flexibilização das práticas corporais tradicionais e a incorporação de práticas adaptadas são fundamentais para garantir que estudantes com TEA possam participar ativamente das aulas, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento integral (Cidade; Freitas, 2002). Neste trabalho, aplica-se a expressão “estudantes com TEA” para se referir aos sujeitos da inclusão escolar, por se tratar de uma formulação centrada na pessoa e adequada ao contexto educacional.

Nesse sentido, Corrêa e Souza Neto (2018) destacam que as atividades de aventura na Educação Física proporcionam experiências motoras diversificadas,

estimulam a criatividade e promovem a consciência ambiental. Além disso, essas práticas favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autoconfiança, o trabalho em equipe e a gestão de riscos, que são fundamentais para a formação integral dos alunos.

A introdução de Práticas Corporais de Aventura (PCA) e a adaptação de atividades tradicionais podem transformar a experiência da Educação Física para estudantes com TEA. Por exemplo, atividades como a escalada adaptada ou versões modificadas de trilhas e circuitos de aventura podem ser incorporadas ao currículo, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de participar e se beneficiar das atividades físicas (Paula; Kochhann, 2020).

A implementação dessas práticas, no entanto, enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos adequados, infraestrutura insuficiente e a formação tradicional dos professores (França *et al.*, 2023). Apesar disso, a adoção de Práticas Corporais de Aventura (PCA) nas escolas tem o potencial de transformar a Educação Física, oferecendo um espaço para a improvisação, a criatividade e a inovação, elementos essenciais para o engajamento dos alunos.

A inserção de Práticas Corporais de Aventura (PCA) pode contribuir para uma mudança de postura entre os alunos, aumentando o interesse e o envolvimento nas atividades físicas (Matos, 2020). A abordagem inclusiva, aliada à ênfase na cooperação e na superação de desafios, torna essas práticas especialmente adequadas para serem trabalhadas de forma mista, incentivando a participação de meninas e de outros grupos historicamente marginalizados nas aulas de Educação Física (Fermino; Fermino, 2018).

A implementação dessas práticas alinha-se com as diretrizes da política brasileira de Educação Especial, que visa uma educação equitativa, inclusiva e ao longo da vida (Borges *et al.*, 2020). Diversos estudos (Aguar; Duarte, 2005; Cidade; Freitas, 2002; Paixão, 2017; Paula; Kochhann, 2020; Munster, 2013; Corrêa; Souza Neto, 2018) convergem ao apontar que, ao adotar uma abordagem mais diversificada e inclusiva na Educação Física, as escolas não apenas cumprem com as diretrizes educacionais, mas também contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A integração de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nessas atividades pode favorecer o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e

emocionais, além de fortalecer o senso de pertencimento e autoestima dos estudantes (Munster, 2013). Além disso, essas práticas educam toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão e da diversidade, promovendo uma conscientização contínua sobre o respeito às diferenças (Rodrigues, 2003).

A análise apresentada até o momento contribuiu para a compreensão da problemática e o desenvolvimento da ideia desta pesquisa, que surgiu da observação e questionamento sobre a transformação das experiências educativas nas aulas de Educação Física e das práticas corporais de aventura (PCA), visando promover a igualdade de oportunidades em um ambiente mais inclusivo (Souza et. al, 2022; Paula; Kochhann, 2020).

Reconhece-se que existem diversos desafios a serem identificados e superados na implementação e vivência das PCA, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiências e diferentes tipos de transtornos mentais, como o espectro autista, no contexto escolar (Souza et. al, 2022; Pereira, et. al, 2023).

Portanto, surge a hipótese de que, no ambiente escolar e na prática docente, é possível propor estratégias para superar a exclusão, contribuindo para a formação (inicial e/ou continuada) de professores, adaptação das infraestruturas escolares no processo de inclusão, engajamento dos estudantes e aumento do interesse em vivenciar as diferentes práticas corporais, incluindo as de aventura, promovendo seu desenvolvimento social, emocional e físico (Souza *et al.*, 2022; Nascimento, 2022).

Este estudo, portanto, se propôs a explorar os benefícios das Práticas Corporais de Aventura (PCA) no processo de ensino e aprendizagem, por meio da formação continuada docente, como a promoção da inclusão de estudantes TEA no contexto da Educação Física.

Assim sendo, ao destacar a importância de diversificar as práticas corporais nas escolas, busca-se contribuir para uma Educação Física mais acolhedora e inclusiva, atendendo melhor às necessidades de todos os alunos e promovendo um ambiente educativo mais equitativo e participativo (Salles; Araujo; Fernandes, 2015).

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física demanda adaptações pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento integral. O Guia de Atividade Física para Pessoas com TEA ressalta que a prática regular de exercícios físicos pode contribuir significativamente para a melhoria da comunicação, da interação social e da qualidade de vida desses indivíduos, reforçando a necessidade de ações inclusivas em contextos escolares

(Brasil, 2025).

Diante das demandas de uma Educação Física comprometida com a inclusão e das orientações curriculares que reconhecem as Práticas Corporais de Aventura (PCA) como conteúdo pedagógico, observa-se que, na prática, ainda há dificuldades relacionadas à formação docente, ao planejamento e à sustentação institucional para que estudantes com TEA participem de modo efetivo das vivências corporais propostas. Nesse contexto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: como professores de Educação Física, gestores escolares e profissionais da AEE compreendem a inclusão de estudantes com TEA e quais possibilidades e limites identificam para o desenvolvimento das PCA como estratégia pedagógica inclusiva na rede municipal de São Vicente?

A dissertação está organizada da seguinte forma: o Capítulo 2 apresenta o referencial teórico sobre TEA, inclusão escolar e Práticas Corporais de Aventura; o Capítulo 3 descreve os procedimentos metodológicos, instrumentos e formas de análise; o Capítulo 4 reúne os resultados e a discussão, contemplando os dados do questionário, a caracterização da ação formativa e a análise das entrevistas; por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais, com síntese dos achados, contribuições, limitações e encaminhamentos para a prática e para estudos futuros.

OBJETIVOS

Objetivo geral

O objetivo geral desta dissertação é analisar as percepções de professores de Educação Física, gestores escolares e profissionais da AEE acerca da inclusão de estudantes com TEA e do potencial das Práticas Corporais de Aventura (PCA) no contexto escolar, considerando contribuições e desafios para o planejamento pedagógico e para a sustentação de práticas inclusivas.

Objetivos específicos

Como objetivos específicos, busca-se: (I) caracterizar o perfil dos participantes e suas percepções iniciais sobre inclusão e PCA; (II) identificar desafios pedagógicos e estruturais apontados para a implementação de PCA em contextos inclusivos; (III) analisar estratégias e adaptações sugeridas pelos participantes para favorecer participação, aprendizagem e pertencimento de estudantes com TEA; (IV)

desenvolver e descrever uma ação formativa mediada por ebook como recurso de formação continuada; e (V) interpretar, a partir das entrevistas, possíveis repercussões da formação nas percepções e no planejamento dos participantes.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, articulando estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão e as Práticas Corporais de Aventura (PCA) no contexto da Educação Física. Inicialmente, discute-se a definição e o diagnóstico do TEA, com foco em suas características centrais e na evolução das classificações clínicas. Em seguida, abordam-se os princípios da educação inclusiva e os desafios para sua efetivação nas redes públicas de ensino. Na sequência, são analisadas as Práticas Corporais de Aventura (PCA) e, por fim, discutem-se suas potencialidades como estratégias pedagógicas para a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

1.1. Definição e diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O termo "autismo" foi introduzido pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que o utilizou para descrever características associadas à esquizofrenia (Piccolo, 2024). Embora Bleuler tenha sido o responsável pela criação do termo, sua definição inicial se referia a um fenômeno mais amplo relacionado ao isolamento social e à introspecção dos pacientes esquizofrênicos. Em 1913, Bleuler aprofundou essa discussão em seu artigo "Pensamento Autístico", publicado na renomada revista "The American Journal of Insanity" (Piccolo, 2024). Este trabalho, nunca foi traduzido ou publicado no Brasil, é considerado fundamental para os estudos subsequentes de Leo Kanner, que em 1943 e Hans Asperger, em 1944, estabeleceram as bases do entendimento contemporâneo do autismo.

O conceito de autismo ganhou destaque em 1943, quando Leo Kanner publicou seu artigo "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", no qual descreveu um grupo de crianças com comportamentos que seriam mais tarde reconhecidos como características do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Kanner observou que essas crianças apresentavam um isolamento extremo desde a infância e um desejo obsessivo pela rotina, além de comportamentos motores estereotipados e dificuldades na comunicação (Kanner, 1943).

Simultaneamente, Hans Asperger conduziu estudos semelhantes, embora suas publicações iniciais tenham recebido pouca atenção devido ao contexto histórico da época. Em 1946, ele publicou o artigo "Os 'psicopatas autistas' na idade infantil", onde descreveu crianças que compartilhavam características com as observadas por Kanner, mas que também apresentavam interesses intensos e habilidades específicas

em determinadas áreas. A partir desse trabalho, a condição foi posteriormente nomeada como Síndrome de Asperger (Asperger, 2015).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde sua primeira descrição por Léo Kanner, tem sido um tema de grande debate. O estudo pioneiro de Kanner, reconhecido internacionalmente, descreveu um conjunto de sintomas que ele chamou de "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo". No estudo, ele analisou casos de crianças que compartilhavam algumas características em comum, como dificuldade em estabelecer relações sociais, isolamento extremo, atraso no desenvolvimento da linguagem e seu uso não comunicativo, além de repetição de padrões simples de comportamento e a presença de habilidades específicas. Embora Kanner tenha reconhecido que havia variações individuais entre os casos, ele identificou dois traços principais: isolamento e uma insistência obsessiva na repetição de comportamentos (Kanner, 1943).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por alterações que surgem nos primeiros anos de vida, frequentemente antes dos três anos de idade. Contudo, é essencial reconhecer que cada criança é única, e os sinais podem aparecer ainda mais cedo ou se tornarem mais evidentes à medida que a criança cresce (Silva; Mulick, 2009). Tradicionalmente identificado nessa fase inicial, o TEA afeta áreas como comunicação, onde podem surgir desafios na fala e expressão verbal; interação social, com dificuldades em estabelecer e manter relacionamentos; e comportamento e imaginação, resultando em padrões específicos de comportamento e dificuldades no desenvolvimento do pensamento abstrato e de brincadeiras imaginativas (Faro *et al.*, 2019). Cada indivíduo com TEA manifesta essas características de maneira singular, com diferentes níveis de intensidade, compondo um espectro amplo e diverso de expressões.

A evolução do entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) culminou na definição contemporânea do TEA como um espectro que abrange uma variedade de manifestações clínicas. O diagnóstico é complexo e deve ser realizado por profissionais especializados, considerando a diversidade de comportamentos e características apresentadas por cada indivíduo. A compreensão atual reconhece não apenas as dificuldades de interação social e comunicação, mas também a presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos (Silva; Araújo; Dornelas, 2020).

No Brasil, o processo de diagnóstico e classificação do Transtorno do Espectro Autista passou por uma atualização normativa decisiva com a Nota Técnica nº

91/2024-CGIAE/DAENT/SVSA/MS. Este documento estabelece as diretrizes para a implementação da 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) no Brasil, determinando que a transição completa para o novo sistema entre em vigência em 1º de janeiro de 2025 (Brasil, 2024). Com isso, o país oficializa a substituição do antigo código F84.0 (Autismo Infantil) pelo código 6A02 (Transtorno do Espectro Autista). Esta mudança reflete a evolução científica, unificando as diversas nomenclaturas sob o conceito de espectro e permitindo que o sistema de saúde brasileiro gere dados epidemiológicos mais precisos e alinhados aos padrões globais da Organização Mundial da Saúde (Brasil, 2024).

Em resumo, a trajetória histórica do conceito de autismo e as atualizações normativas recentes, como a adoção do código 6A02 na CID-11, evidenciam que o TEA deve ser compreendido como um espectro de manifestações, cuja complexidade exige respostas educacionais sensíveis às particularidades de cada estudante. No contexto da rede municipal de São Vicente, essa compreensão reforça a necessidade de que professores de Educação Física, gestores e profissionais da AEE conheçam as características do TEA não apenas em termos clínicos, mas também em suas implicações para a participação nas práticas corporais escolares. Essa base conceitual sustenta a opção desta pesquisa por investigar percepções e práticas dos educadores, bem como por propor estratégias pedagógicas que dialoguem com a diversidade presente nas turmas.

1.2. Inclusão escolar e Princípios da educação inclusiva

A inclusão escolar tem se firmado no Brasil como uma diretriz essencial das políticas públicas educacionais, especialmente a partir da década de 1990, impulsionada por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994). Essa transformação conceitual ultrapassa a mera inserção física de estudantes com deficiência nas escolas regulares e propõe uma mudança cultural, estruturante e pedagógica nas instituições educacionais, com vistas à valorização da diversidade e à equidade no processo de ensino-aprendizagem (Munster, 2013). No entanto, apesar dos avanços legais consagrados na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96, ainda há um hiato considerável entre o que preconiza a legislação e as práticas escolares efetivas, exigindo adaptações curriculares e metodológicas que garantam a plena participação dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, a Educação Física surge como um dos componentes

curriculares com maior potencial para promover a interação, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras dos estudantes com deficiência. Contudo, estudos revelam que a maioria dos docentes não se sente suficientemente preparada para essa atuação, apontando como entraves a falta de formação específica, de recursos pedagógicos adaptados e de apoio institucional (Aguiar; Duarte, 2005; Costa, 2010). Além disso, a ausência de disciplinas voltadas à inclusão nos cursos de licenciatura reforça esse descompasso, o que compromete a efetivação do princípio da igualdade de oportunidades no ambiente escolar (Fiorini; Manzini, 2014). Assim, a formação docente contínua e crítica se revela imprescindível para sustentar práticas pedagógicas inclusivas.

A implementação dos princípios da educação inclusiva, como a individualização do ensino, a valorização da diferença e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, exige também uma reorganização das condições de trabalho nas escolas. Entre os elementos estruturantes para uma inclusão eficaz destacam-se a redução do número de alunos por turma, o trabalho colaborativo entre docentes e o planejamento pedagógico centrado nas necessidades dos estudantes (Beyer, 2007). Como destaca Miranda (2019), a inclusão não pode ser tratada apenas como diretriz normativa, mas como um movimento social e pedagógico articulado à luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Portanto, a inclusão só será plena quando romper com os modelos normativos e acolher verdadeiramente a pluralidade humana como base da ação educativa.

Diante desse quadro, a inclusão no âmbito escolar brasileiro se configura menos como um problema exclusivamente técnico e mais como um desafio político, pedagógico e cultural. Nas redes municipais, como a de São Vicente, isso implica revisar concepções de normalidade, reorganizar tempos, espaços e currículos e investir em formação continuada que enfrente as barreiras atitudinais ainda presentes no cotidiano escolar. Ao focalizar a Educação Física e as PCA, esta dissertação parte do entendimento de que a inclusão de estudantes com TEA só se efetiva quando esses sujeitos participam de forma significativa das experiências corporais propostas, o que demanda práticas planejadas, apoio institucional e diálogo constante entre professores, gestores e serviços de AEE.

1.3. Práticas corporais de aventura (PCA)

A Educação Física é uma área em constante transformação, buscando adaptar-se às demandas contemporâneas da sociedade e às necessidades dos alunos. Nesse contexto, as práticas corporais de aventura têm ganhado destaque como uma alternativa enriquecedora para as aulas, promovendo desafios físicos e mentais e incentivando o contato com a natureza. Essas atividades envolvem modalidades que exploram o corpo em situações de risco controlado, como escalada, arvorismo, trilhas e atividades aquáticas, proporcionando aos alunos uma experiência única de superação e autoconhecimento (França *et al.*, 2023).

As mudanças sociais, culturais e ambientais das últimas décadas impulsionaram o surgimento de novas formas de vivência corporal. Entre elas, os esportes radicais ganharam destaque, inicialmente voltados a um público restrito, mas posteriormente democratizados e inseridos como práticas de lazer, educação e até mesmo intervenção pedagógica (Pereira; Armbrust; Ricardo, 2008).

Portanto, as Práticas Corporais de Aventura se apresentam como um campo fértil para a reinvenção pedagógica da Educação Física, na medida em que rompem com a dominação do “quarteto fantástico” (Rangel-Betti, 1999) e ampliam as possibilidades de experiências, vivências corporais diversificadas, de cooperação e de relação com o ambiente (Brasil, 2018). No entanto, a literatura também aponta que a incorporação das PCA ao cotidiano das escolas ainda é “tímida”, especialmente nas redes públicas, em função de lacunas na formação docente, de limitações estruturais e de inseguranças quanto à gestão do risco (França *et al.*, 2023). Esses elementos dialogam diretamente com as aflições desta pesquisa, que busca compreender como professores e gestores de São Vicente percebem as PCA e até que ponto as reconhecem como estratégias viáveis de inclusão de estudantes com TEA.

As práticas corporais de aventura vêm sendo incorporadas gradualmente ao currículo escolar, especialmente no contexto da Educação Física, como uma forma de diversificar os conteúdos e aproximar os estudantes de experiências significativas. Cardoso e Inácio (2025) destacam que tais práticas não se restringem ao caráter competitivo tradicional, mas dialogam com dimensões culturais, sociais e ambientais, ampliando o repertório pedagógico e valorizando a complexidade do movimento humano. Essas atividades possibilitam a vivência de desafios que extrapolam os limites técnicos, convocando os sujeitos a lidarem com o risco, a cooperação e a imprevisibilidade, elementos centrais na constituição das práticas corporais de

aventura no espaço escolar.

Além disso, os autores apontam que a inserção dessas práticas no Currículo Paulista evidencia um esforço de democratização, permitindo que experiências antes restritas a contextos extracurriculares passem a integrar a rotina escolar. Isso implica reconhecer a Educação Física como um campo de formação integral, em que o corpo não é visto apenas sob a ótica da performance, mas como expressão cultural, meio de interação com a natureza e espaço de construção de sentidos sobre si e sobre o outro (Cardoso; Inácio, 2025).

A introdução dessas práticas no ambiente escolar tem mostrado ser uma ferramenta eficaz para diversificar o currículo da Educação Física. Além de desenvolver habilidades motoras, essas atividades promovem valores importantes como trabalho em equipe, cooperação, respeito ao meio ambiente e autoconfiança. O esporte de aventura, ao colocar os alunos em contato com ambientes naturais e desafiadores, contribui para uma maior conscientização ecológica e para o desenvolvimento de uma relação mais harmônica com o ambiente que os cerca (Corrêa; Souza Neto, 2018).

No entanto, um dos desafios enfrentados pelos profissionais de Educação Física é a falta de formação específica para trabalhar com esse tipo de atividade nas escolas. Embora as práticas corporais de aventura tenham um grande potencial pedagógico, muitos professores ainda encontram dificuldades em integrá-las ao currículo escolar, devido à falta de recursos, infraestrutura e, principalmente, de capacitação adequada (Paixão, 2017). É essencial que as instituições de ensino ofereçam suporte para que os profissionais possam incluir essas práticas de maneira segura e eficiente.

Além de proporcionar benefícios físicos e emocionais, as atividades de aventura também desempenham um papel importante na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Estudos mostram que essas práticas, quando adaptadas, são uma excelente ferramenta para promover a inclusão, uma vez que oferecem desafios acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas. A inclusão nas Práticas Corporais de Aventura (PCA) contribui para o desenvolvimento da autoestima dos alunos com deficiência e favorece a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo (Paula; Kochhann, 2020).

As Práticas Corporais de Aventura (PCA), portanto, configuram-se como uma

alternativa potente e inovadora dentro da Educação Física. Elas não apenas diversificam o conteúdo oferecido, como também promovem o desenvolvimento integral dos alunos, englobando aspectos físicos, emocionais e sociais. Para que essas atividades se consolidem nas escolas, é necessário um esforço conjunto de formação de professores, adequação de espaços e materiais, além de um olhar mais atento para as possibilidades inclusivas dessas práticas. Quando bem conduzidas, as atividades de aventura podem transformar a educação física em uma experiência mais rica, significativa e inclusiva, beneficiando a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Franco; Cavasini; Darido, 2014).

1.4. Potencialidades das Práticas Corporais de Aventura (PCA) para estudantes com TEA

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido alvo de reflexões e práticas pedagógicas que buscam romper com paradigmas segregadores. A Educação Física, enquanto componente curricular, ocupa um espaço significativo nesse processo, sobretudo quando se abre às práticas corporais alternativas, como as Práticas Corporais de Aventura (PCA). As PCAs, por sua natureza lúdica, envolvente e adaptável, favorecem a socialização e o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de estudantes com TEA, configurando-se como importantes ferramentas de inclusão (Sousa *et al.*, 2022). Conforme apontam Pereira *et al.* (2023), a inserção de práticas corporais adaptadas no ensino regular contribui para a construção de um ambiente educativo mais plural, que reconhece as especificidades dos sujeitos.

A bibliografia especializada reconhece que a Educação Física inclusiva exige planejamento, conhecimento e ações concretas para além da boa vontade. Aguiar e Duarte (2005) demonstraram que a maioria dos docentes necessitam de formação adequada para lidar com a diversidade funcional, fato que também é apontado por Fiorini e Manzini (2014) ao destacarem as diversas dificuldades enfrentadas pelos professores para realizar adaptações curriculares eficazes. As PCAs, por sua vez, oferecem um campo fértil para esse exercício pedagógico, na medida em que seus elementos, tais como o desafio, a superação e o contato com a natureza, possibilitam formas de expressão corporal significativas para crianças com TEA. Isso se dá por meio de experiências sensório-motoras integradoras, contribuindo para ampliar o repertório comportamental e expressivo desses estudantes.

De acordo com essa perspectiva, Paula e Kochhann (2020) descrevem experiências concretas de inclusão de alunos com deficiência em atividades de aventura, nas quais a valorização da diferença foi o ponto de partida para o sucesso das intervenções. As vivências proporcionadas pelas PCAs mostraram-se eficazes não apenas para o desenvolvimento físico, mas, principalmente, para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento. Segundo Corrêa e Neto (2018), a relação entre o ser humano e o meio natural potencializa a aprendizagem significativa, especialmente quando se trabalha com crianças que demandam estratégias pedagógicas diferenciadas, como é o caso dos estudantes com TEA.

Contudo, a efetivação das PCAs como recurso de inclusão depende de ações políticas, formação continuada e compromisso pedagógico. Munster (2013) enfatiza que as adaptações curriculares e metodológicas são elementos fundamentais para a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. Costa (2010) reforça que a Educação Física, ao dialogar com os princípios da inclusão, precisa superar abordagens técnicas descontextualizadas e investir em práticas centradas na realidade dos sujeitos. Nesse sentido, o currículo escolar deve contemplar as PCAs como possibilidade de aprendizagem significativa para todos, respeitando os limites e potencialidades de cada aluno.

Dessa forma, é possível concluir que as Práticas Corporais de Aventura representam uma estratégia eficaz e inovadora no processo de inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar. Elas contribuem para uma educação mais sensível às diferenças e atenta às necessidades individuais, ao mesmo tempo em que promovem a interação, a autonomia e o desenvolvimento integral. Para tanto, se faz necessário o fortalecimento das políticas públicas, a formação docente continua e o investimento em materiais e espaços adequados. Como destacam Miranda (2019) e Salles, Araújo e Fernandes (2015), a escola inclusiva só se concretiza quando há uma mudança de postura institucional e cultural, capaz de enxergar nas diferenças uma fonte de riqueza pedagógica.

Além disso, o Guia de Atividade Física para Pessoas com TEA recomenda que o planejamento pedagógico considere o uso de práticas que valorizem o lúdico, a previsibilidade das atividades e a adaptação dos ambientes. Esses elementos estão diretamente alinhados às Práticas Corporais de Aventura (PCA), que oferecem experiências sensoriais e motoras diversificadas, possibilitando ampliar a autonomia e a participação ativa dos estudantes no contexto escolar (Brasil, 2025).

Ao refletirem sobre os desafios da implementação das práticas corporais de aventura no ambiente escolar, Cardoso e Inácio (2025) ressaltam que tais experiências podem assumir um papel inclusivo, uma vez que se estruturam em torno da cooperação, do enfrentamento de desafios e da ressignificação do erro. Esses aspectos são especialmente relevantes para estudantes com TEA, pois favorecem a construção de interações sociais mediadas pelo corpo e pela vivência compartilhada, reduzindo a centralidade da competição e ampliando a valorização da participação.

Outro ponto de destaque é a possibilidade de trabalhar dimensões emocionais e cognitivas por meio da aventura. Os autores evidenciam que o risco e a imprevisibilidade, quando mediados pedagogicamente, estimulam a autonomia e o protagonismo dos estudantes, permitindo que cada um vivencie a atividade dentro de suas possibilidades. Para os estudantes com TEA, isso se traduz em um ambiente menos excludente, em que o desafio é compreendido como parte do processo de aprendizagem e não como uma barreira intransponível. Assim, as práticas corporais de aventura, ao integrarem o currículo, podem contribuir para uma escola mais inclusiva e alinhada às necessidades da diversidade estudantil (Cardoso; Inácio, 2025).

De modo geral, os estudos analisados tendem ao indicar que as PCA, quando planejadas com adaptação de desafios, previsibilidade, apoio sensorial e mediação qualificada, através de profissionais atualizados, podem favorecer a socialização, a autonomia e o sentimento de pertencimento de estudantes com TEA (Paula; Kochhann, 2020; Wong *et al.*, 2024; Morgan; Pinto; Garbi, 2025). Ao mesmo tempo, evidenciam que tais potencialidades não se concretizam automaticamente, dependendo de condições de formação docente, infraestrutura, apoio multiprofissional e diálogo com as famílias (Morgan; Pinto; Garbi, 2025; Wong *et al.*, 2024). Essas constatações justificam o recorte desta pesquisa: investigar, na rede municipal de São Vicente, como os educadores compreendem a inclusão de estudantes com TEA, que desafios enfrentam e que possibilidades enxergam para desenvolver PCA de forma contínua e institucionalizada no currículo de Educação Física (Paula; Kochhann, 2020; Morgan; Pinto; Garbi, 2025).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados para conduzir o estudo, fornecendo uma visão detalhada das estratégias empregadas na pesquisa. Inicialmente, na seção 3.1, é apresentada a caracterização da pesquisa, definindo sua natureza e abordagem metodológica. Em seguida, na seção 3.2, são descritos o local e os participantes do estudo, situando o contexto e os sujeitos envolvidos. A seção 3.3 discorre sobre os instrumentos de coleta de dados, que incluem a aplicação de questionário ampliado, a realização de uma formação e entrevistas.

Posteriormente, a seção 3.4 aborda os procedimentos éticos que garantem a conformidade da pesquisa com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa. A seção 3.5 detalha os procedimentos de análise dos dados, metodologia escolhida para a interpretação dos dados coletados, permitindo a organização, categorização e inferência a partir de material das entrevistas e contextualização pelos resultados descritivos do questionário. A seção 3.6, é exposto o cronograma da pesquisa, distribuindo as etapas do trabalho ao longo do período de execução, desde a coleta de dados até a elaboração do recurso educacional e a defesa desta dissertação.

Por fim, na seção 3.7 apresenta o recurso educacional a ser desenvolvido como produto aplicado do estudo, em formato de um livro digital (ebook), voltado para apoiar professores de Educação Física e gestores escolares na inclusão de estudantes com TEA por meio das Práticas Corporais de Aventura (PCA).

2.1. Caracterização da pesquisa

A metodologia adotada para este estudo baseia-se em uma abordagem mista, quantitativa/qualitativa, que, conforme descrito por Creswell (2010), a abordagem mista é essencial para capturar a complexidade social, unindo a precisão dos dados estatísticos à profundidade subjetiva. Desse modo, permite acessar um universo de significados, valores e motivações dos indivíduos, garantindo uma compreensão mais holística que a análise isolada de variáveis não seria capaz de alcançar.

A pesquisa proposta foi de natureza exploratória-descritiva, com o intuito de desvendar as potencialidades metodológicas das Práticas Corporais de Aventura (PCA) para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física. Esta escolha metodológica permitiu uma compreensão ampliada sobre como as atividades físicas adaptadas podem favorecer a inclusão e o

desenvolvimento integral dos alunos. (Triviños, 1987).

Diante disso, a pesquisa foi conduzida sob uma abordagem mista (quantitativa). Os dados provenientes do questionário foram tratados por meio de análise quantitativa descritiva, com apresentação de frequências e percentuais, a fim de mapear as percepções gerais dos participantes. As entrevistas estruturadas, realizadas após a ação formativa, foram examinadas por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), permitindo aprofundar a interpretação dos sentidos atribuídos pelos educadores às possibilidades e aos desafios da inclusão e das Práticas Corporais de Aventura (PCA) no contexto escolar. A ação formativa, mediada através do ebook e materiais audiovisuais, foi considerada como etapa de desenvolvimento profissional, cujas evidências foram descritas a partir de indicadores de participação e desempenho na avaliação da formação, bem como dos relatos obtidos nas entrevistas, articulando-se aos objetivos do estudo.

2.2. Local e participantes do estudo

O estudo foi realizado no município de São Vicente, situado no litoral do estado de São Paulo. A escolha desse contexto se justifica pela inserção do pesquisador no ambiente escolar local e pela relevância do tema para a rede municipal, favorecendo o acesso aos participantes e a pertinência das análises no campo das práticas pedagógicas inclusivas.

Atualmente, o município de São Vicente, conta com 50 creches, 62 escolas, dois Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), dois projetos semiprofissionalizantes e dois Núcleos Municipais de Atendimento ao Autista (Numaa). A rede pública de ensino é composta por mais de 1.672 docentes, além dos 282 profissionais na equipe pedagógica, incluindo diretores, coordenadores e assistentes de direção. A rede atende aproximadamente 40 mil alunos matriculados (IBGE, 2022). Esses dados contextualizam a amplitude da rede e a presença de estruturas de atendimento especializado, relevantes para compreender a realidade observada.

No que diz respeito à Educação Física, no ensino fundamental II, são ministradas três aulas semanais, enquanto na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, são duas aulas semanais. Esses dados refletem a organização e a estrutura da rede educacional local.

O estudo envolveu 15 professores de Educação Física, 4 gestores escolares e

2 profissionais do AEE da rede municipal de São Vicente, além de 63 docentes vinculados ao PROEF, totalizando 84 participantes no questionário estruturado. Os critérios de seleção dos participantes consideraram: atuação na área educacional relacionada à Educação Física, gestão escolar ou AEE; vínculo com a rede municipal de São Vicente ou com o PROEF; e experiência mínima de dois anos, assegurando familiaridade com o contexto escolar e com demandas de inclusão.

A seleção dos participantes ocorreu por amostragem não probabilística, por conveniência, considerando acessibilidade e disponibilidade dos profissionais para participação no estudo, procedimento compatível com investigações educacionais de caráter exploratório e descritivo (Creswell, 2010; Triviños, 1987).

A primeira etapa foi realizada por meio da aplicação de um questionário junto aos professores de Educação Física, gestores e profissionais da AEE da rede municipal de São Vicente, além de professores vinculados ao PROEF, de forma a ampliar a base de dados. A amostra final do questionário foi composta por 84 participantes. Em seguida, um grupo reduzido de 6 educadores (3 professores de educação física, 2 diretores e 1 profissional da AEE) da rede municipal de São Vicente participaram de uma formação introdutória sobre Práticas Corporais de Aventura (PCA) e inclusão. Após esse momento formativo, esses 6 profissionais selecionados foram convidados a participar de uma entrevista, o que possibilitou aprofundar suas percepções sobre o tema desenvolvido.

2.3. Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados múltiplos instrumentos de pesquisa, buscando garantir uma abordagem metodológica abrangente e consistente. O primeiro instrumento foi um questionário estruturado, que possibilitou uma análise detalhada das percepções dos participantes (Marconi; Lakatos, 2003). Esse questionário contemplou pontos específicos sobre Práticas Corporais de Aventura (PCA) e inclusão.

O questionário foi aplicado de forma ampliada junto a 15 professores de Educação Física, 4 gestores escolares e 2 profissionais da AEE da rede municipal de São Vicente, assim como a 63 professores vinculados ao PROEF, tendo como objetivo principal reunir um conjunto mais amplo de dados e identificar percepções gerais sobre inclusão e práticas pedagógicas relacionadas às PCA. Ressalta-se que, no questionário, foi mantida a terminologia original do formulário, a fim de preservar a

padronização do instrumento e a fidelidade ao registro das respostas. Ao longo desta dissertação, adota-se preferencialmente a expressão estudantes e, quando pertinente, estudantes com TEA, por ser mais adequada ao contexto educacional.

Complementarmente, foi realizada uma ação formativa por meio de uma formação online, mediada por um ebook interativo, destinada a um grupo de 6 educadores que compõem o público-alvo deste estudo (3 professores de Educação Física, 2 gestores escolares e 1 profissional da AEE da rede municipal de São Vicente), com a finalidade de apresentar conceitos e promover reflexões iniciais sobre PCA e inclusão. Após a realização da formação, foi aplicado um roteiro de entrevista estruturada para os 6 profissionais que realizaram a formação, voltado a investigar as experiências, entendimentos e possíveis repercussões do conteúdo trabalhado nas percepções e no planejamento pedagógico desses participantes.

Esta investigação está fundamentada nos princípios da ação formativa, abordagem que valoriza a participação dos educadores e a problematização de tensões do cotidiano escolar, buscando favorecer processos de aprendizagem expansiva e o aprimoramento das práticas pedagógicas (Engeström, 2011). Nesse sentido, a formação online mediada através do ebook foi concebida como artefato mediador para apoiar reflexão e planejamento dos participantes, sendo aprofundada posteriormente por meio das entrevistas estruturadas, com foco nas possibilidades de desenvolvimento das PCA em contextos inclusivos com estudantes com TEA (Sannino; Engeström; Lemos, 2016).

As entrevistas foram realizadas em áudio, gravadas e acompanhadas de anotações, em momento previamente combinado e em ambiente adequado para garantir a qualidade dos registros, sem interferências externas. A duração dessa etapa variou entre 5 e 10 minutos. Foram feitas cinco perguntas predeterminadas, sem necessidade de extensão ou inclusão de novos questionamentos, em consonância com a natureza estruturada do instrumento. As questões foram direcionadas a aspectos específicos da experiência do participante, com foco nas percepções sobre inclusão, planejamento pedagógico e possibilidades de desenvolvimento das PCA no contexto escolar.

O roteiro de entrevista estruturada foi composto por cinco questões, elaboradas para contemplar a compreensão dos participantes sobre inclusão de estudantes com TEA, potencial pedagógico das PCA, adaptações possíveis após a formação, desafios estruturais/pedagógicos e condições de sustentação institucional. O instrumento

completo encontra-se no Apêndice E.

O estudo teve como cenários a Rede Pública Municipal de São Vicente e os docentes vinculados os PROEF. Ressalta-se que não houve intervenção direta em turmas, nem observação de aulas, sendo a coleta de dados realizada exclusivamente com os educadores participantes. As análises e interpretações consideraram a atuação desses educadores em contextos escolares que incluem estudantes com TEA, respeitando a organização pedagógica das unidades escolares e o planejamento dos participantes ao longo do período de realização da pesquisa.

2.4. Procedimentos Éticos

A coleta de dados para a pesquisa foi iniciada após a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS nº 466/2012 (Brasil, 2012). Após a obtenção da aprovação ética (Número do Parecer: 7.389.517), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado e apresentado a todos os participantes, garantindo informações sobre os objetivos do estudo, voluntariedade, sigilo e possibilidade de desistência a qualquer momento.

O contato com os participantes foi realizado por meio de comunicação institucional e canais de contato profissional, com apresentação do projeto e convite à participação. O questionário estruturado foi aplicado por meio de formulário, e a formação continuada ocorreu em ambiente online, mediada por ebook interativo e materiais audiovisuais. As entrevistas estruturadas foram previamente agendadas e realizadas em momento combinado, em ambiente adequado (online e presencialmente em local reservado), mediante autorização para gravação de áudio. Ressalta-se que não houve intervenção direta em turmas, nem observação de aulas, sendo a coleta realizada exclusivamente com educadores participantes.

Por fim, o registro e a documentação das informações coletadas foram organizados e armazenados em local de acesso restrito. Os participantes foram identificados por códigos, preservando o anonimato. Os áudios e transcrições das entrevistas, assim como os dados do questionário e materiais relacionados à formação, foram sistematizados para análise, assegurando a integridade e a confidencialidade das informações coletadas.

2.5. Procedimentos de análise dos dados

No desenvolvimento desta pesquisa, os dados foram tratados por procedimentos distintos, conforme sua natureza, de modo a assegurar rigor metodológico e coerência técnica. As respostas do questionário estruturado foram analisadas por estatística descritiva, com organização em frequências, percentuais e gráficos, permitindo sintetizar tendências de percepção dos participantes (Creswell, 2010). Já os dados provenientes das entrevistas (material verbal) foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), estruturada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A fase de pré-análise consistiu na organização e preparação do material qualitativo, com leitura flutuante das entrevistas, definição dos recortes, dos critérios de análise e do plano de codificação. Em paralelo, os resultados do questionário foram sistematizados de forma descritiva, a fim de compor um cenário inicial do perfil e das percepções dos participantes sobre inclusão e Práticas Corporais de Aventura (PCA), servindo como base para contextualização dos achados qualitativos.

Na fase de exploração do material, foi realizada a análise detalhada das entrevistas estruturadas com o grupo de educadores participantes da formação. A codificação evidenciou elementos fundamentais do discurso docente, tais como concepções sobre inclusão, potencialidades das Práticas Corporais de Aventura (PCA), barreiras enfrentadas, estratégias pedagógicas e percepções sobre a contribuição da formação, permitindo organizar unidades de sentido e agrupá-las em categorias temáticas.

Na fase de tratamento dos resultados e interpretação, as categorias construídas a partir das entrevistas foram articuladas ao referencial teórico da pesquisa, possibilitando uma análise crítica e contextualizada. Desse modo, foram elaboradas inferências sobre o estado atual das práticas inclusivas em Educação Física no município de São Vicente, bem como sobre lacunas formativas, desafios institucionais e caminhos possíveis para fortalecer a inclusão de estudantes com TEA por meio das PCA.

As categorias analíticas construídas a partir das entrevistas foram organizadas em cinco eixos: (A) concepções de inclusão envolvendo estudantes com TEA; (B) percepções sobre o potencial das PCA; (C) desafios para implementação das PCA no contexto escolar; (D) estratégias e adaptações pedagógicas; e (E) condições de sustentação institucional e indicadores de acompanhamento. Essa organização

orientou a sistematização do Quadro 2 e a discussão integrada dos resultados.

2.6. Cronograma

O cronograma desta pesquisa foi organizado de forma a garantir a coerência entre as etapas teóricas, metodológicas e aplicadas do estudo, distribuindo as atividades ao longo do biênio letivo em que o trabalho foi desenvolvido. Inicialmente, foram realizadas a revisão de literatura e a delimitação do problema de pesquisa, com foco nas Práticas Corporais de Aventura (PCA), na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e nas políticas públicas de Educação Física escolar, etapas que subsidiaram a elaboração do projeto e sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Após a aprovação ética, realizou-se o contato com as unidades de ensino da rede municipal de São Vicente, à apresentação do estudo às equipes gestoras e à organização logística para aplicação dos instrumentos. Em seguida, ocorreram a aplicação do questionário ampliado aos professores de Educação Física, gestores escolares e profissionais da AEE, bem como a sistematização inicial desses dados, que orientou o planejamento da formação e do recurso utilizado, um ebook interativo.

Logo após, foi realizada a formação continuada com os docentes selecionados, contemplando discussões teóricas e práticas sobre PCA e inclusão, seguida da condução das entrevistas, cujo intuito foi aprofundar as percepções dos participantes acerca dos desafios e potencialidades das práticas inclusivas no contexto da Educação Física. As respostas do questionário foram organizadas e descritas por frequências e percentuais. As entrevistas, por sua vez, foram transcritas e analisadas por Análise de Conteúdo, subsidiando a construção das categorias analíticas utilizadas no capítulo de resultados e discussão. Por fim, foram realizadas as etapas de revisão textual, normalização conforme as normas institucionais da UFSCar e preparação da versão final para submissão e defesa pública, encerrando o cronograma previsto para a investigação.

2.7. Síntese metodológica

Para atingir esses objetivos, a pesquisa foi desenvolvida com abordagem mista, articulando dados quantitativos e qualitativos. Inicialmente, aplicou-se um questionário estruturado a 15 professores de Educação Física, 4 gestores escolares

e 2 profissionais da AEE da rede municipal de São Vicente, bem como a 63 docentes vinculados ao PROEF, com tratamento por estatística descritiva (Creswell, 2010). Em seguida, realizou-se uma ação formativa (Engeström, 2011), por meio de formação online mediada por ebook interativo, destinada a um grupo de 6 educadores da rede municipal. Após a formação, foram realizadas entrevistas estruturadas, analisadas por Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), buscando aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos à inclusão e às possibilidades de desenvolvimento das PCA em contextos com estudantes com TEA.

2.8. Recurso Educacional

O recurso educacional resultante desta pesquisa foi desenvolvido a partir da análise dos dados obtidos nas diferentes etapas metodológicas, buscando oferecer um material prático e fundamentado que auxilie professores de Educação Física e gestores escolares no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O recurso foi elaborado em formato de livreto digital (ebook), reunindo reflexões teóricas, orientações pedagógicas, exemplos de atividades e sugestões de adaptação das Práticas Corporais de Aventura (PCA) para o contexto escolar.

A construção do material ocorreu em etapas. Inicialmente, os resultados do questionário aplicado a professores e gestores forneceram um panorama geral sobre o nível de conhecimento, as percepções e as principais dificuldades relacionadas à inclusão de estudantes com TEA. Em seguida, os dados coletados na formação online, serviram como subsídio para identificar lacunas formativas, dúvidas recorrentes e necessidades específicas dos docentes no que diz respeito ao uso das PCA.

Na sequência, as entrevistas realizadas com os participantes da formação, permitiu aprofundar a análise, trazendo relatos, percepções e experiências diretas sobre os desafios e as potencialidades da inclusão em suas práticas pedagógicas.

A partir da sistematização dessas informações, o recurso educacional será organizado de maneira a contemplar três dimensões principais: a fundamentação teórica sobre inclusão e práticas corporais de aventura, a apresentação de estratégias e adaptações pedagógicas aplicáveis às aulas de Educação Física, e a oferta de atividades que possam ser utilizadas, adaptadas e recriadas conforme a realidade de cada ambiente educacional. O material terá caráter prático e formativo, servindo tanto

como apoio à atuação docente quanto como instrumento de reflexão crítica sobre os caminhos da inclusão escolar.

Como material complementar ao ebook, foi desenvolvido um conjunto de vídeos voltado ao apoio da formação continuada dos participantes, com a finalidade de ampliar a mediação pedagógica, favorecer a compreensão do conteúdo e aproximar teoria e prática no contexto da Educação Física inclusiva. Os vídeos foram organizados em formato de série e disponibilizados no YouTube, no canal INKLIVA, com correspondência direta aos quatro módulos do material formativo, de modo a oferecer explicações objetivas, exemplificações e retomadas conceituais sobre TEA, educação inclusiva e Práticas Corporais de Aventura (PCA). Dessa forma, o recurso audiovisual foi incorporado como estratégia de acessibilidade didática e de flexibilização de estudos, permitindo que os educadores revisitem os conteúdos conforme suas necessidades e tempos de aprendizagem.

Links de acesso (Inkliva, 2025):

- Módulo 1 – Introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Educação Inclusiva: <https://youtu.be/bQjEeAMLjbE>
- Módulo 2 – Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar: <https://youtu.be/BWldSINpw18>
- Módulo 3 – Estratégias Metodológicas para Inclusão de Estudantes com TEA nas PCA: <https://youtu.be/RtSO-qwu9WQ>
- Módulo 4 – Aplicações Práticas e Estudos de Caso (Inclusão e PCA): <https://youtu.be/loirnzxlt0U>

Espera-se que o recurso educacional contribua para ampliar o repertório metodológico de professores de Educação Física e demais profissionais do contexto escolar, incentivando o uso das PCA como ferramenta de inclusão e fortalecendo a escola como espaço de acolhimento, participação e desenvolvimento integral. Além disso, o produto poderá apoiar ações de formação continuada, em formatos online ou presenciais, ampliando seu alcance para além do contexto imediato desta pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta e analisa os dados coletados na pesquisa, com o objetivo de compreender como as Práticas Corporais de Aventura (PCA) podem contribuir para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física. Os resultados estão organizados em tópicos que tratam do perfil dos participantes, das práticas já utilizadas, dos impactos percebidos nos estudantes com TEA, das percepções dos educadores e dos principais desafios enfrentados.

Os resultados do questionário estruturado foram organizados por meio de estatística descritiva, com apresentação de frequências e percentuais, a fim de caracterizar o perfil dos participantes e sintetizar tendências de percepção sobre inclusão e Práticas Corporais de Aventura (PCA). Trata-se, portanto, de uma análise de caráter descritivo, não inferencial, voltada à compreensão do cenário investigado a partir das respostas obtidas.

A análise busca relacionar os dados obtidos com o referencial teórico apresentado anteriormente, de forma a mostrar como as experiências relatadas pelos participantes se aproximam ou se diferenciam do que é indicado na literatura sobre Educação Física e inclusão. Assim, pretende-se interpretar os resultados de maneira crítica, destacando possibilidades e limites para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Nos itens do questionário e nos títulos dos gráficos, manteve-se a redação original do instrumento (incluindo o uso do termo “alunos”), a fim de preservar fidelidade ao registro e percurso dessa pesquisa. No texto analítico desta dissertação, adota-se preferencialmente o termo “estudantes”, mais adequado ao contexto educacional.

3.1. Perfil dos participantes

A amostra final da pesquisa foi composta por 84 respondentes, em sua maioria, 68 professores de Educação Física. A análise do perfil sociodemográfico evidenciou uma predominância do gênero masculino (58,3%), enquanto 40,5% se identificaram como do gênero feminino e 1,2% como outro.

Em relação ao tempo de docência, os resultados demonstram uma distribuição equilibrada, com maior concentração nas faixas de 11 a 15 anos e 16 a 20 anos, ambas com 27,4% dos participantes. As demais faixas apresentaram a seguinte distribuição: 0 a 5 anos (10,7%), 6 a 10 anos (16,7%) e mais de 20 anos (17,9%). Essa distribuição indica um equilíbrio entre profissionais em início de carreira e aqueles já

consolidados na prática docente.

Quanto à formação acadêmica, a grande maioria possui Licenciatura (77,4%), seguida por Especialização (61,9%) e bacharelado (42,9%). Em menor proporção, surgem Mestrado (22,6%) e doutorado (6,0%). Esse dado revela o investimento dos docentes em percursos formativos complementares, embora a proporção de formação *stricto sensu* ainda seja limitada.

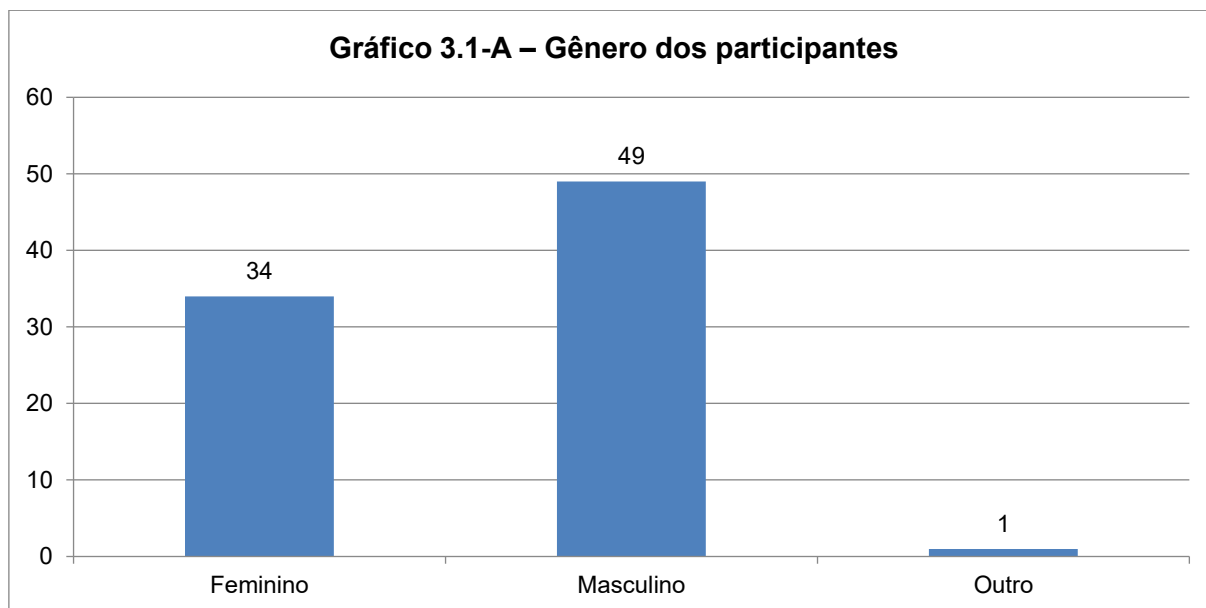
No que se refere ao tipo de instituição, a atuação predominante se concentra nas redes públicas municipais (81,0%), seguida da estadual (19,0%), privada (7,1%) e Federal (2,4%).

Sobre a modalidade de ensino, a maior concentração de atuação se deu no Ensino Fundamental I (63,1%), seguido do Ensino Fundamental II (36,9%), Educação Infantil (29,8%) e Ensino Médio (19,0%). Em menor escala, aparecem a Educação de Jovens e Adultos – EJA (6,0%) e o Ensino Superior (4,8%).

O cargo mais citado foi Professor (89,3%), acompanhado de Coordenador (6,0%), Direção (4,8%), AEE - Atendimento Educacional Especializado (4,8%), Outros (2,4%) e assistente (Vice-diretor) (1,2%).

Por fim, os dados indicam que a maior parte dos respondentes já teve contato direto com estudantes com TEA, totalizando 92,9%, enquanto apenas 7,1% afirmaram não possuir essa experiência. Dessa forma, a caracterização do perfil dos participantes e de suas percepções iniciais sobre inclusão e PCA responde ao objetivo específico (I), ao oferecer um panorama das experiências e concepções que orientam a atuação dos professores de educação física participantes.

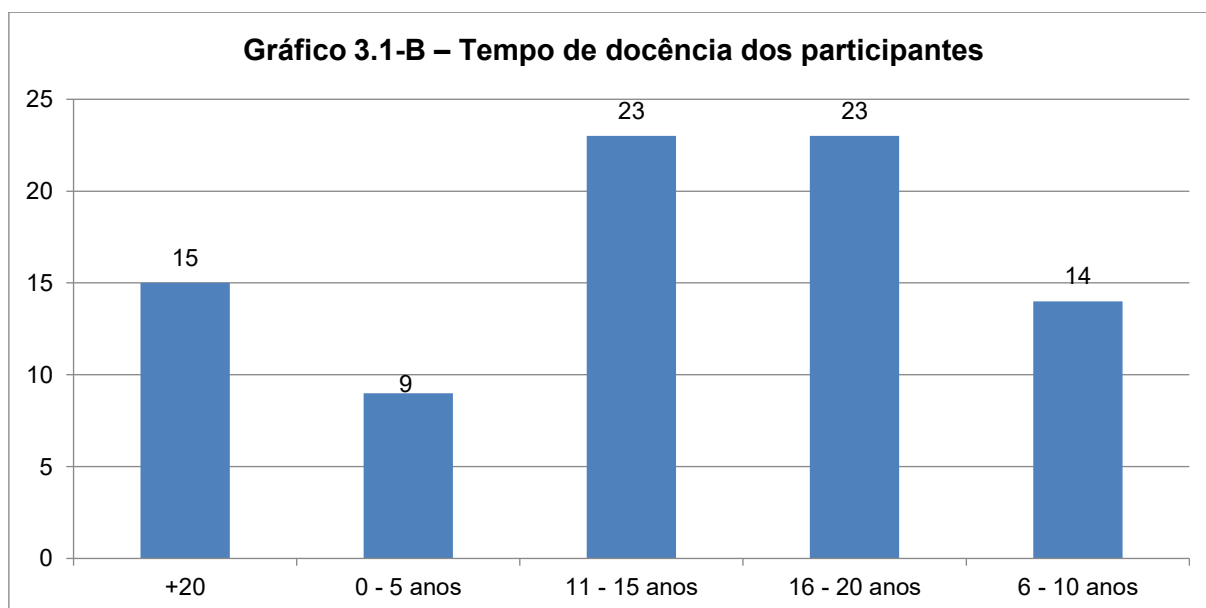
Gráfico 1 – Sessão 3.1 — A — Item: Gênero



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

O perfil de gênero da amostra revela uma predominância de participantes do sexo masculino, representando 58,3% (49 indivíduos). O público feminino compõe 40,5% (34 indivíduos) da amostra, enquanto 1,2% (1 indivíduo) identificou-se como outro.

Gráfico 2 – Sessão 3.1 — B — Item: Tempo de docência

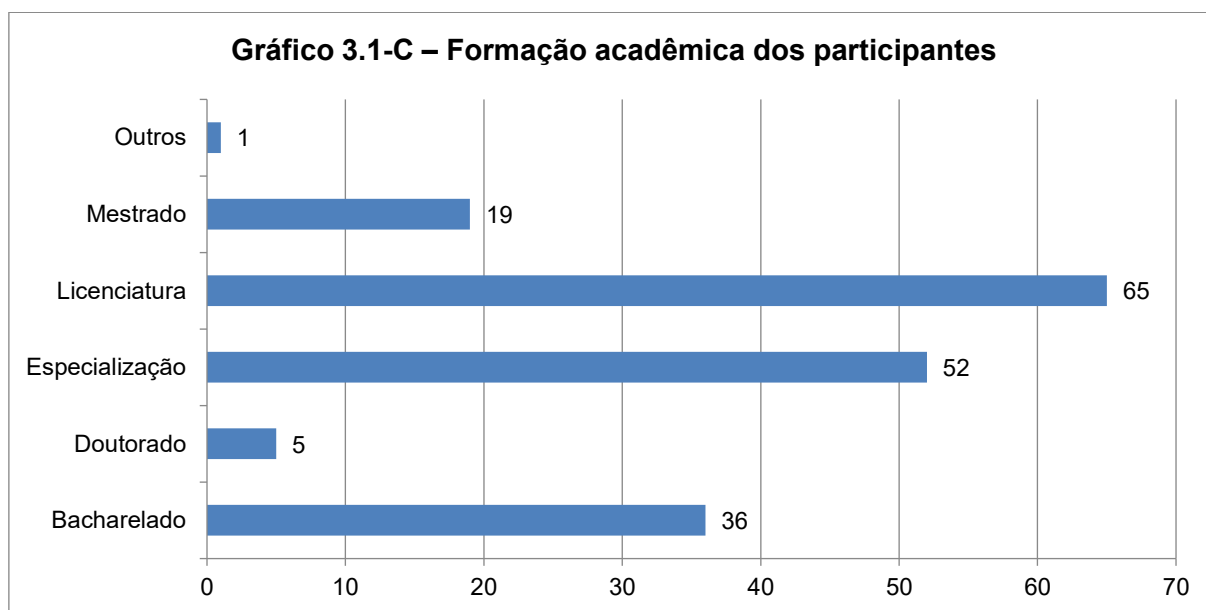


Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

O tempo de docência dos participantes é equilibrada, com destaque para as

faixas de 11 a 15 anos e 16 a 20 anos, ambas com 27,4% (23 participantes cada). Profissionais com mais de 20 anos de carreira somam 17,9%, enquanto aqueles com 6 a 10 anos representam 16,7%. O grupo com menor tempo de atuação na área (0 a 5 anos) é o menor, com 10,7%.

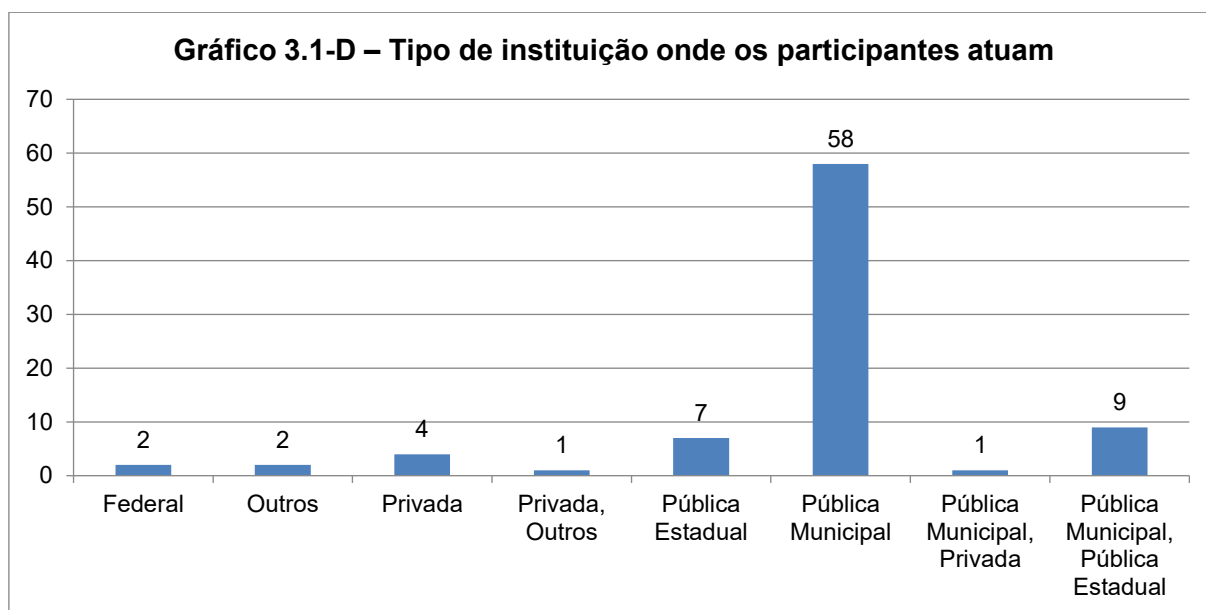
Gráfico 3 – Sessão 3.1 — C — Item: Formação acadêmica



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Quanto à formação, a maioria dos profissionais possui Licenciatura (36,5%), seguida por pós-graduação lato sensu (29,2%). O Bacharelado aparece em 20,2% das respostas. Em níveis de pós-graduação stricto sensu, 10,7% possuem Mestrado e 2,8% possuem doutorado, indicando que o grupo da pesquisa possui um alto nível de especialização.

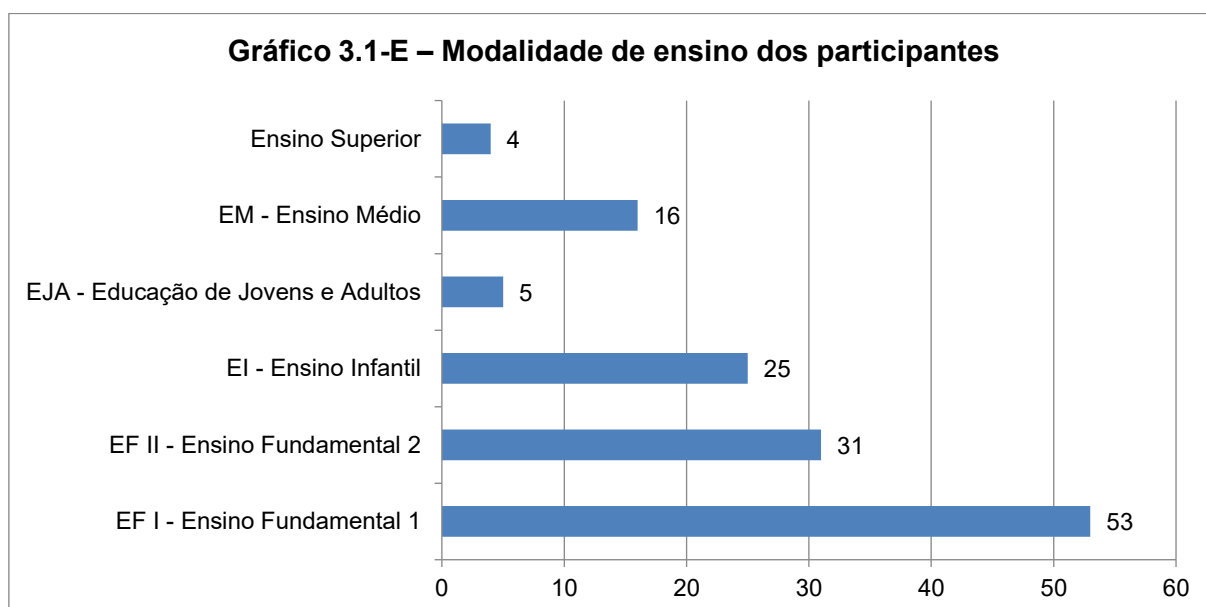
Gráfico 4 – Sessão 3.1 — D — Item: Tipo de instituição



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

A maioria dos participantes atua em redes públicas Municipais (69,0%). Outros 10,7% atuam de forma simultânea nas redes Municipal e Estadual. A rede Pública Estadual, de forma isolada representa 8,3%, enquanto a rede privada demonstra uma pequena amostragem de apenas 4,8%.

Gráfico 5 – Sessão 3.1 — E — Item: Modalidade de ensino

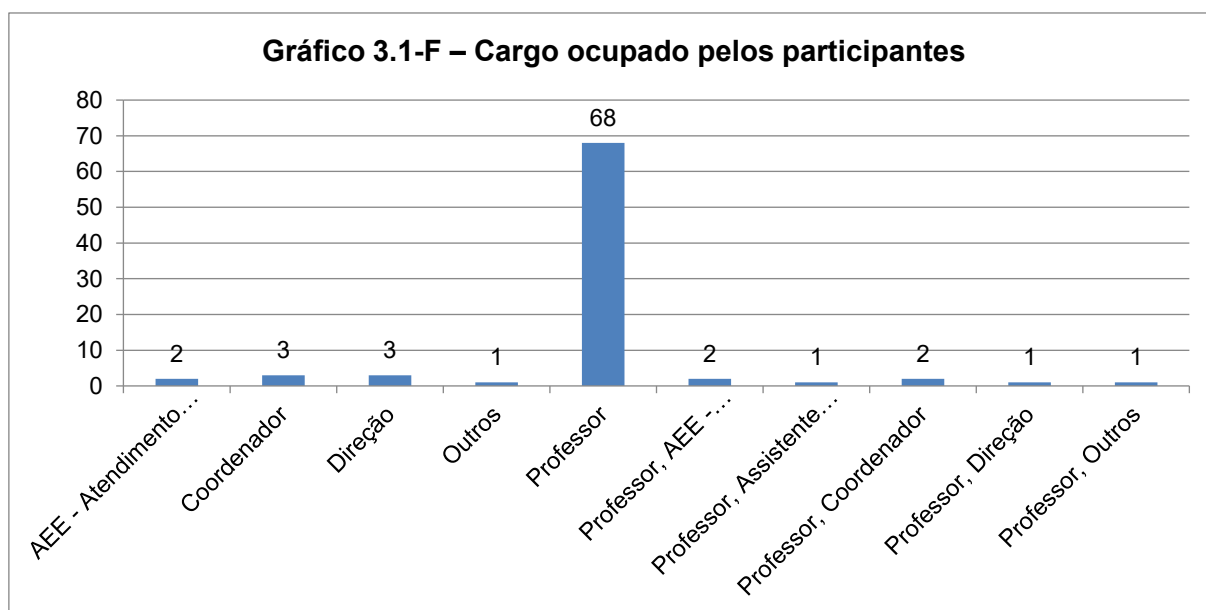


Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

O Ensino Fundamental 1 é a modalidade com a maior concentração de

atuação, com 39,6%. O Ensino Fundamental 2 representa 23,1%, seguido pelo Ensino Infantil (18,7%) e Ensino Médio (11,9%). A EJA e o Ensino Superior possuem representações menores, com 3,7% e 3,0%.

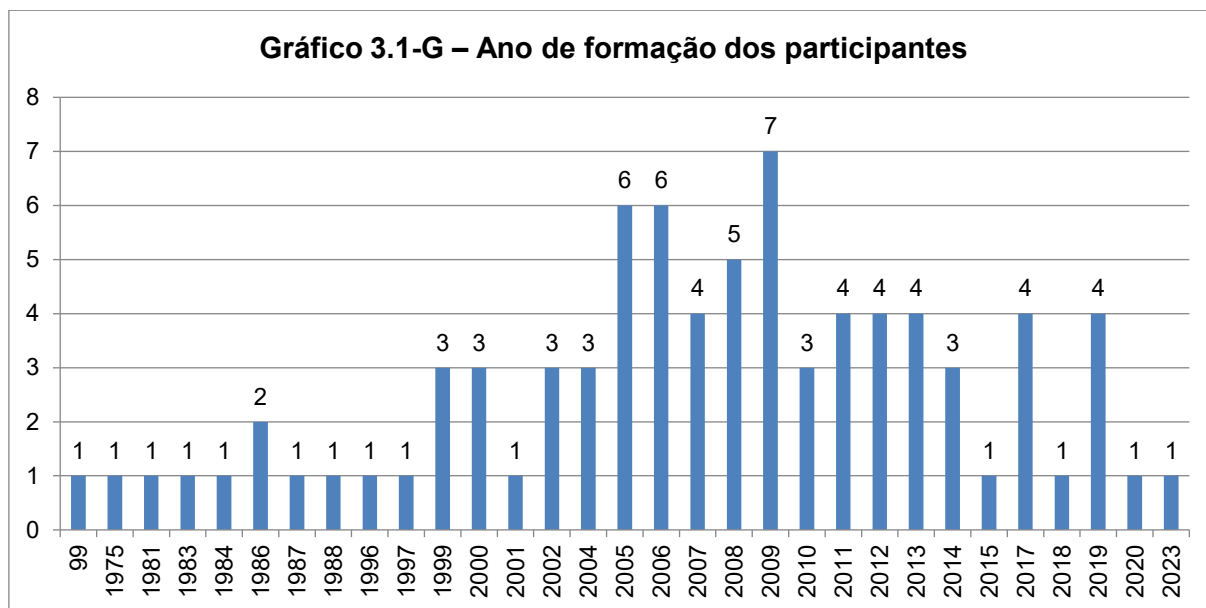
Gráfico 6 – Sessão 3.1 — F — Item: Cargo



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

A função de Professor de Educação Física é exercida pela maioria dos participantes, totalizando 81,0%. Outras funções como Coordenador, Direção e profissionais do AEE (Atendimento Educacional Especializado) aparecem com percentuais que variam entre 2,4% e 3,6%.

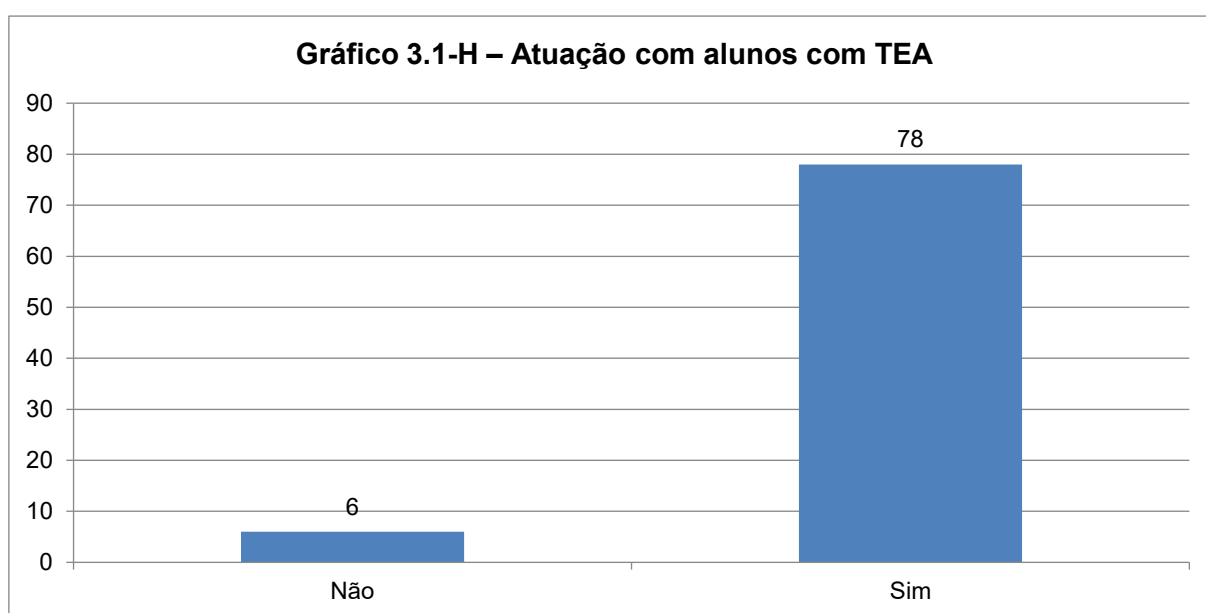
Gráfico 7 – Sessão 3.1 — G — Item: Ano de formação



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Os dados indicam uma extensa trajetória temporal. O ano com maior número de formados na pesquisa, foi 2009 (8,5%), seguido por 2005 e 2006 (ambos com 7,3%). Há registros de formação desde a década de 70 (1975) até os anos mais recentes (2023), demonstrando uma amostragem com uma significativa diversidade geracional.

Gráfico 8 – Sessão 3.1 — H — Item: Já atuou com alunos com TEA?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Grande parte da amostra, 92,9% (78 participantes), declarou já ter atuado com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto apenas 7,1% (6 participantes) não tiveram essa experiência prévia.

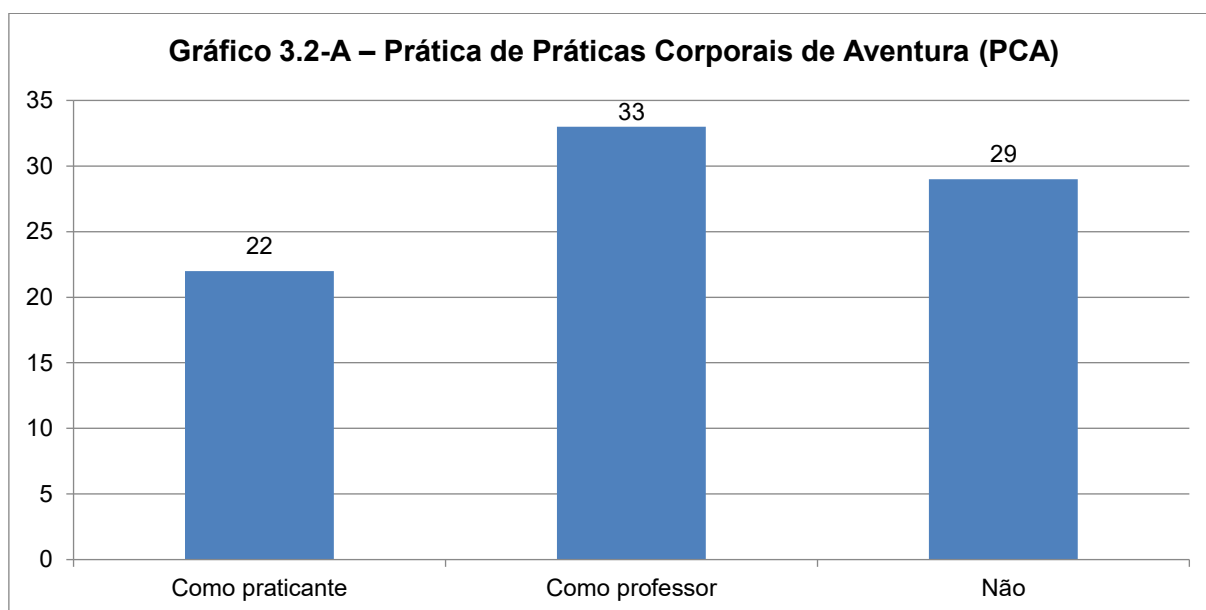
No geral, os resultados indicam um grupo predominantemente composto por professores de Educação Física em diversas redes municipais (o questionário foi aplicado para os educadores de São Vicente e docentes ligados ao PROEF), com experiência docente variada e atuação em diferentes etapas de ensino. Esse quadro reforça o que Creswell (2010) aponta sobre a relevância de amostras intencionais em pesquisas aplicadas, que buscam captar a diversidade de experiências de sujeitos diretamente envolvidos com o fenômeno estudado.

Inclusive, é constatado que uma parte significativa dos docentes relata uma carência de formação específica em inclusão e TEA, o que corrobora com Aguiar e Duarte (2005) e Fiorini e Manzini (2014), que apontam lacunas na formação inicial na licenciatura em Educação Física para lidar com a diversidade e com adaptações curriculares. Na minha percepção, esse aspecto confirma o cenário que vivencio na rede municipal de São Vicente, existe interesse e disposição para promover a inclusão, mas a formação inicial ainda não tem oferecido suporte suficiente para que o profissional se sinta efetivamente preparado para trabalhar com estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

3.2. Apresentando as Práticas corporais e de aventura

Os resultados mostraram que a maioria dos participantes já teve contato com as Práticas Corporais de Aventura (PCA) de alguma forma, seja como praticante ou como docente. Do total, 39,3% afirmaram que já desenvolveram atividades dessa natureza em sua prática pedagógica (Como professor), enquanto 26,2% relataram experiência apenas como praticantes (Como praticante). Em contrapartida, 34,5% informaram nunca ter vivenciado ou trabalhado com esse tipo de prática (Não). Esses dados evidenciam que, embora exista um grupo expressivo de respondentes com experiência em PCA (totalizando 65,5%), ainda há uma parcela considerável de profissionais que não tiveram contato com esse campo metodológico.

Gráfico 9 – Sessão 3.2 — A — Item: Já praticou Práticas Corporais de Aventura (PCA)?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Quanto à relação com as PCA, 39,3% (33 participantes), já praticaram e atuam como professores da modalidade, 26,2% (22 participantes) possuem experiência como apenas como praticantes, e conhecem a modalidade, e 34,5% (29 participantes) informaram não possuir experiência anterior com a prática.

O questionário mostra que muitos participantes conhecem ou já vivenciaram, as Práticas Corporais de Aventura, mas sua inclusão ao planejamento cotidiano ainda é tímida. Essa realidade dialoga com Paixão (2017) e França *et al.* (2023), que apontam que as PCA aparecem mais como experiências pontuais do que como componente estruturado das propostas pedagógicas em escolas públicas.

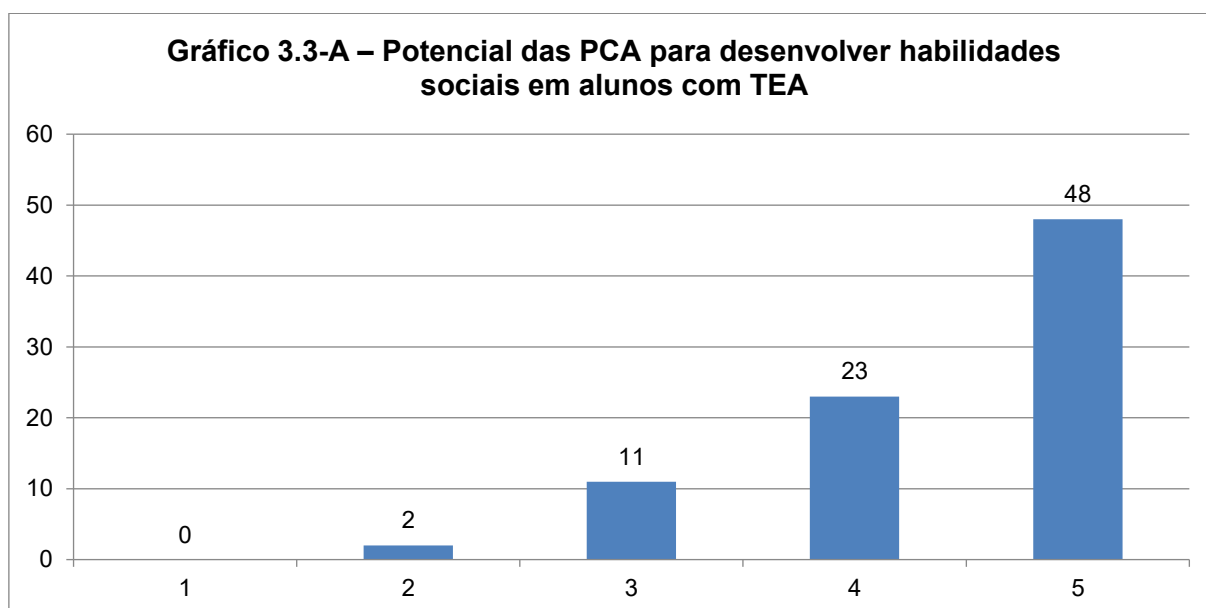
A bibliografia confirma que as PCA podem ampliar o repertório de experiências corporais e romper com o “Quarteto Fantástico”, favorecendo cooperação, criatividade e vivências em situações de risco controlado (Rangel-Betti, 1999; Corrêa; Souza Neto, 2018; Cardoso; Inácio, 2025). Acredito no fato que os professores reconhecerem as PCA, mas aproveitam pouco, indicando um potencial inexplorado: existe uma abertura pedagógica, contudo as condições institucionais e a segurança na condução dessas práticas ainda não permitem que elas ocupem o lugar que a BNCC e o Currículo Paulista sugerem para a Educação Física.

3.3. Impactos percebidos em estudantes com TEA

Na percepção dos participantes, as Práticas Corporais de Aventura (PCA) apresentam impactos significativos em diferentes dimensões do desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No desenvolvimento sensorial e motor, os dados evidenciaram forte reconhecimento da eficácia dessas práticas, uma vez que 71,4% dos respondentes concordaram totalmente e 20,2% concordaram parcialmente que as PCA contribuem para esse aspecto. Em relação às habilidades sociais, a maioria também percebe benefícios, com 57,1% concordando totalmente e 27,4% concordando parcialmente que as PCA favorecem seu desenvolvimento. De forma semelhante, quanto à comunicação e interação social, 54,8% dos participantes concordaram totalmente e 27,4% concordaram parcialmente que as PCA contribuem para a melhora desses fatores. Já no que se refere à redução de comportamentos estereotipados, os posicionamentos foram mais distribuídos: 31,0% afirmaram concordar parcialmente e 28,6% concordaram totalmente, sendo perceptível que 35,7% dos participantes se colocaram como “não concordo nem discordo”, indicando maior incerteza ou neutralidade nessa dimensão quando comparada às demais.

Esses resultados corroboram as diretrizes do Guia de Atividade Física para Pessoas com TEA, que ressalta como a prática regular de atividades físicas adaptadas pode estimular competências socioemocionais, reduzir barreiras de interação e ampliar o bem-estar dos estudantes. Assim, o impacto percebido nas aulas reforça a importância de iniciativas inclusivas fundamentadas em evidências (Brasil, 2025).

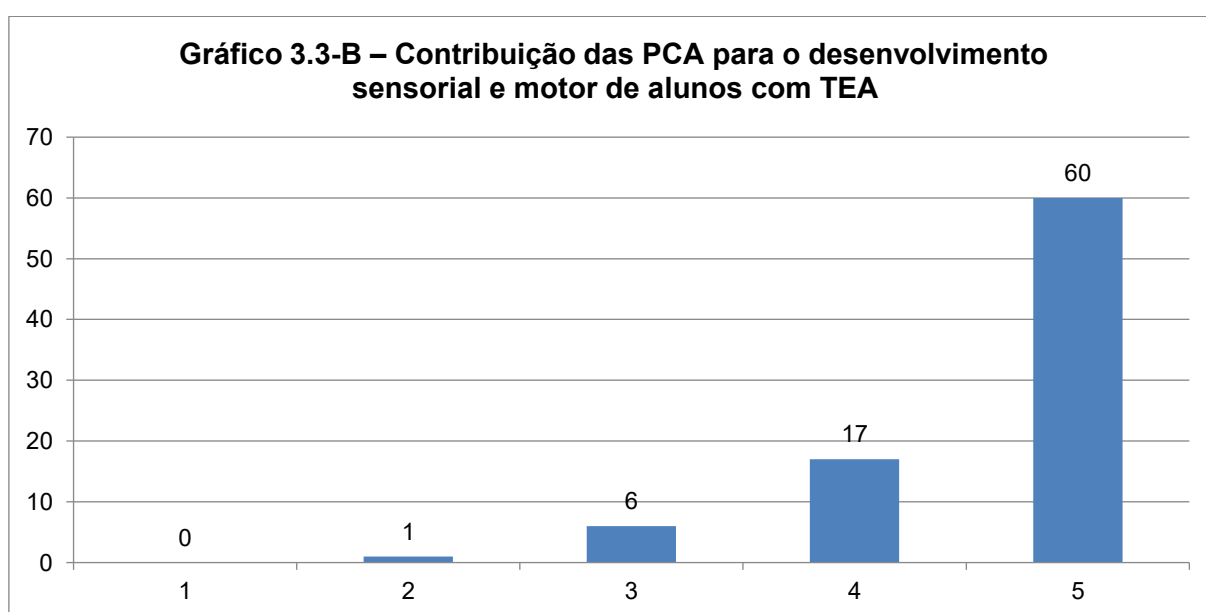
Gráfico 10 – Sessão 3.3 — A — Questão 3: As PCA possuem potencial para desenvolver habilidades sociais em alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

A percepção foi extremamente positiva, 57,1% concordam totalmente (nível 5) e 27,4% concordam (nível 4) que as PCA possuem potencial para desenvolver habilidades sociais. Apenas 2,4% discordam desse fato.

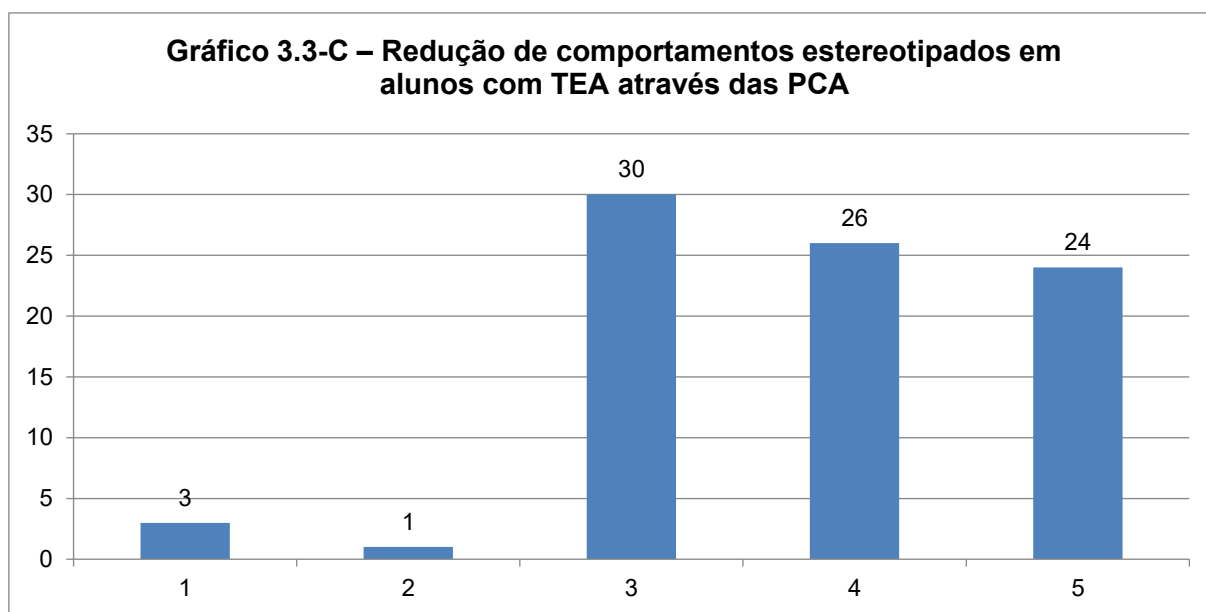
Gráfico 11 – Sessão 3.3 — B — Questão 7: As PCA podem contribuir para o desenvolvimento sensorial e motor de alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Este item obteve um dos maiores índices de concordância: 71,4% concordam totalmente que as PCA contribuem para o desenvolvimento sensorial e motor, reforçando o valor terapêutico e pedagógico dessa modalidade.

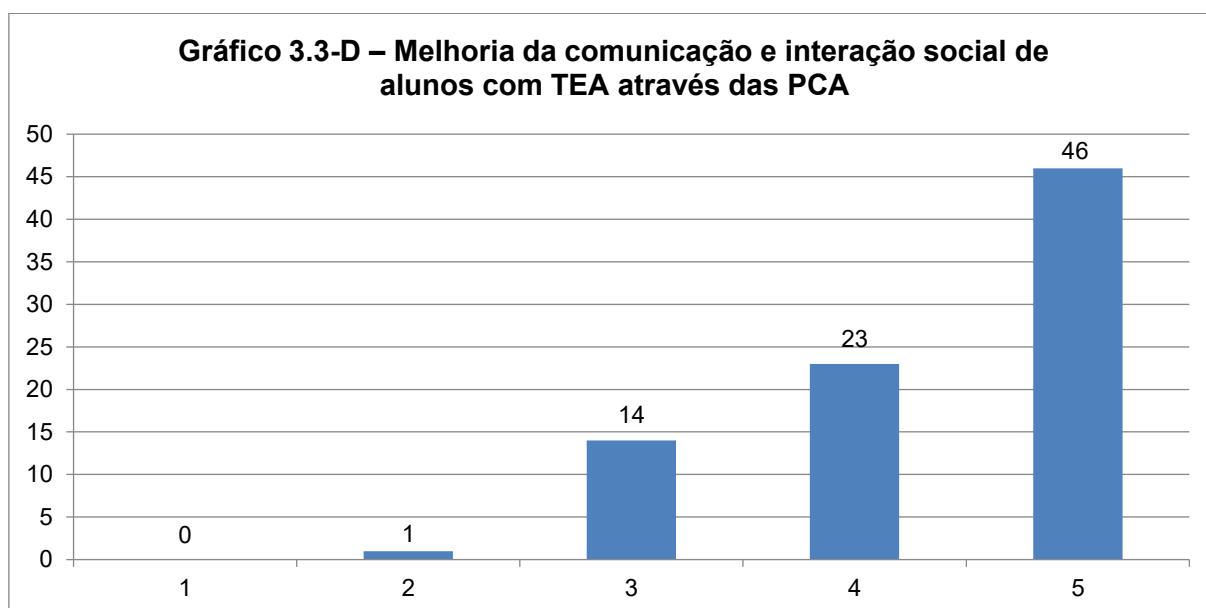
Gráfico 12 – Sessão 3.3 — C — Questão 10: As PCA podem reduzir comportamentos estereotipados em alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Neste ponto, há uma percepção mais distribuída, 35,7% mantêm uma posição neutra (nível 3), enquanto 31,0% concordam (nível 4) e 28,6% concordam totalmente (nível 5). Isso sugere que o impacto nas estereotipias é visto com mais cautela ou que necessite de mais informações para contextos específicos.

Gráfico 13 – Sessão 3.3 — D — Questão 13: As PCA podem melhorar a comunicação e interação social de alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

A maioria dos participantes (54,8%) concorda totalmente que as PCA favorecem a comunicação e interação social, somados a 27,4% que concordam, totalizando mais de 80% de uma percepção positiva com relação a modalidade.

Os resultados dessa parte do questionário mostram um alto índice de concordância quanto ao potencial das PCA para o desenvolvimento sensório-motor, habilidades sociais e comunicação/interação de estudantes com TEA. Esse ponto, se aproxima o que sinalizam Paula; Kochhann (2020), Sousa *et al.* (2022) e Pereira *et al.* (2023), ao defenderem que atividades de aventura adaptadas favorecem a socialização, a exploração sensorial e a ampliação do repertório motor de estudantes com deficiência e TEA.

Por outro lado, quando a questão envolve temas mais específicos, como a redução de comportamentos estereotipados, entendo que as respostas aparecem mais distribuídas e com uma maior neutralidade, sugerindo cautela dos educadores. Essa postura é coerente com o Guia de Atividade Física para Pessoas com TEA (Brasil, 2025) e com estudos recentes (Wong *et al.*, 2024; Morgan, Pinto; Garbi, 2025), que apontam benefícios importantes da atividade física, mas alertam para a necessidade de planejamento individualizado e acompanhamento contínuo, sem promessas infundadas. Pelo que observo, isso indica que os professores se sentem mais seguros para reconhecer os efeitos que aparecem com mais clareza na rotina

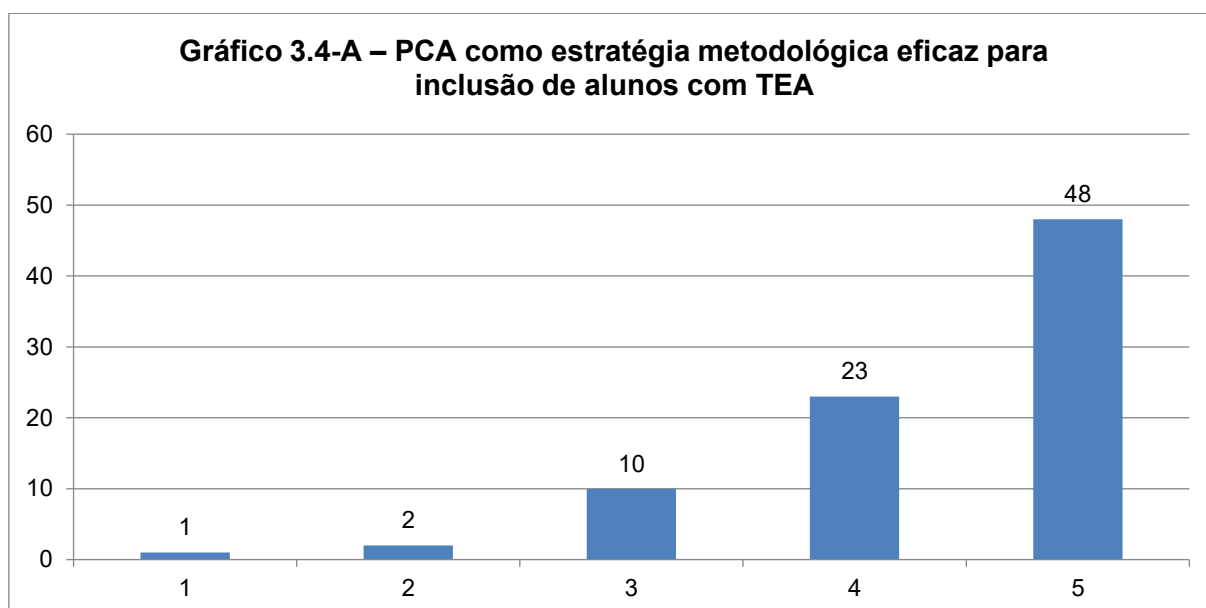
escolar, como a participação nas atividades, o engajamento, a interação com os colegas e a organização motora. Já em relação a impactos clínicos mais complexos, a tendência é ter mais cautela, o que reforça a importância de manter um bom diálogo com equipes multiprofissionais e com as famílias para acompanhar e avaliar os resultados de forma mais adequada.

3.4. Percepções dos educadores sobre a problemática apresentada

Nesta seção são analisadas as percepções dos educadores acerca da formação inicial e continuada, do suporte institucional e da própria motivação para implementar práticas inclusivas com estudantes com TEA, em especial por meio das Práticas Corporais de Aventura (PCA). Os dados apresentados permitem articular a visão dos participantes sobre a eficácia das PCA como estratégia inclusiva com as condições de trabalho e de formação que dispõem no cotidiano escolar.

Os resultados sinalizam que, embora a maioria reconheça as PCA como uma possibilidade pedagógica promissora para a inclusão, há avaliações críticas quanto à suficiência da formação inicial e ao apoio oferecido pelas instituições de ensino. Esse movimento confirma o debate que apontam a inclusão menos como um problema técnico e mais como um desafio político, pedagógico e institucional, dependente de condições concretas de trabalho, de formação continuada e de suporte da gestão escolar (Aguilar; Duarte, 2005; Costa, 2010; Fiorini; Manzini, 2014; Miranda, 2019).

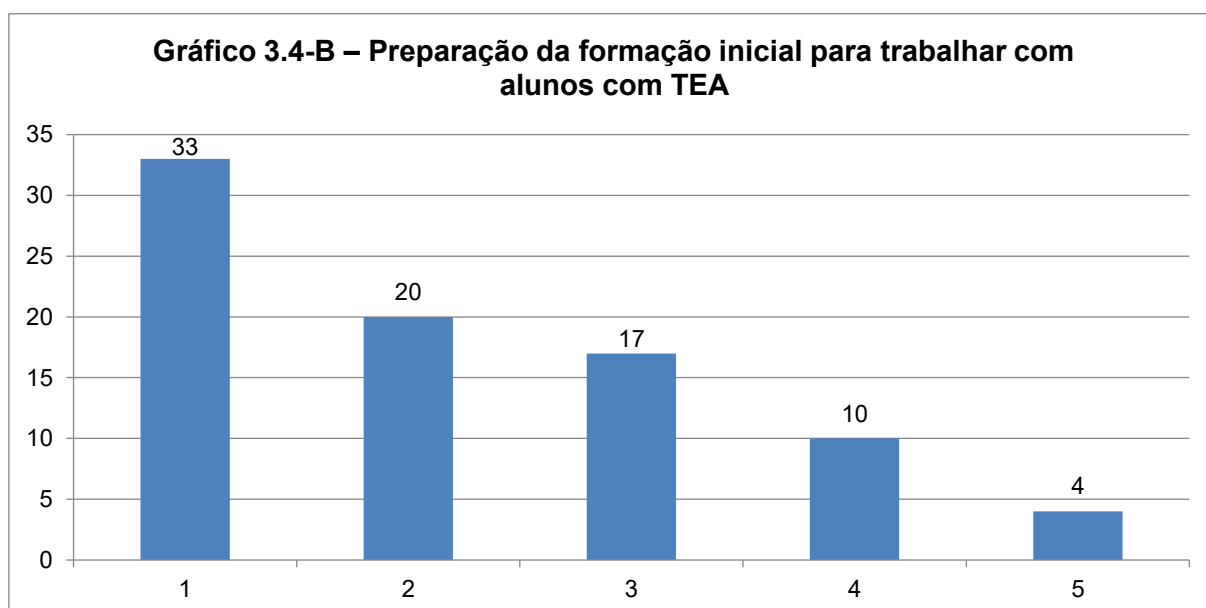
Gráfico 14 – Sessão 3.4 — A — Questão 1: As PCA podem ser uma estratégia metodológica eficaz para a inclusão de alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

A eficácia das PCA como estratégia inclusiva é validada por 57,1% de concordância total e 27,4% de concordância, demonstrando um forte potencial da modalidade.

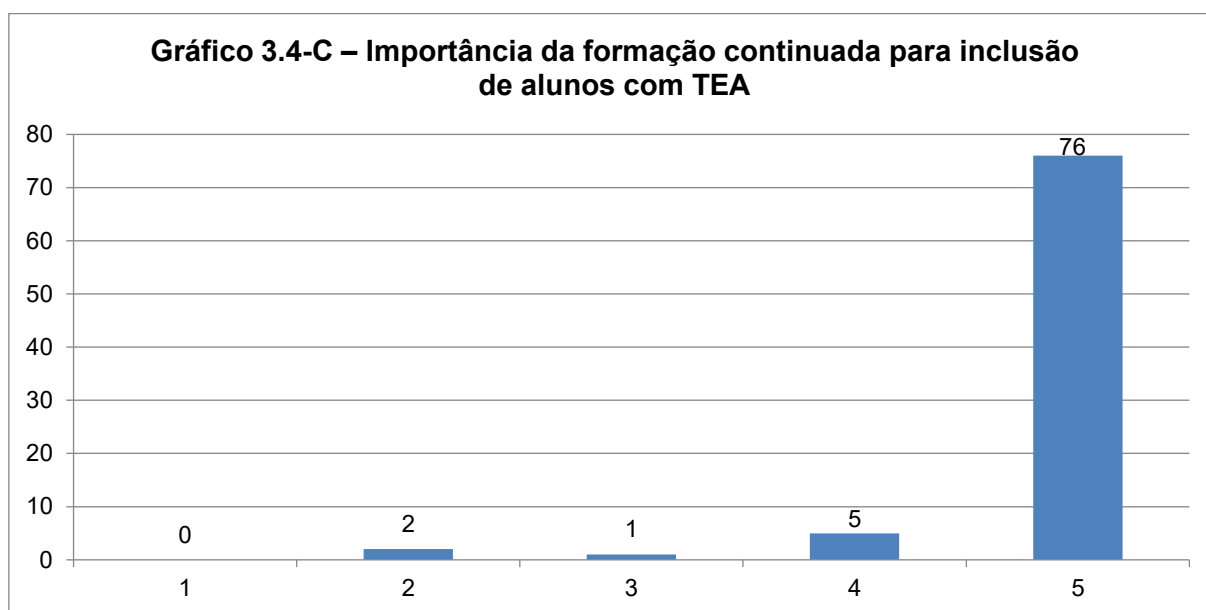
Gráfico 15 – Sessão 3.4 — B — Questão 2: Minha formação inicial em Educação Física me preparou adequadamente para trabalhar com alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Aqui identificamos uma situação crítica, 39,3% discordam totalmente (nível 1) e 23,8% discordam (nível 2) que a formação inicial os preparou adequadamente. Apenas 4,8% sentem-se totalmente preparados pela graduação.

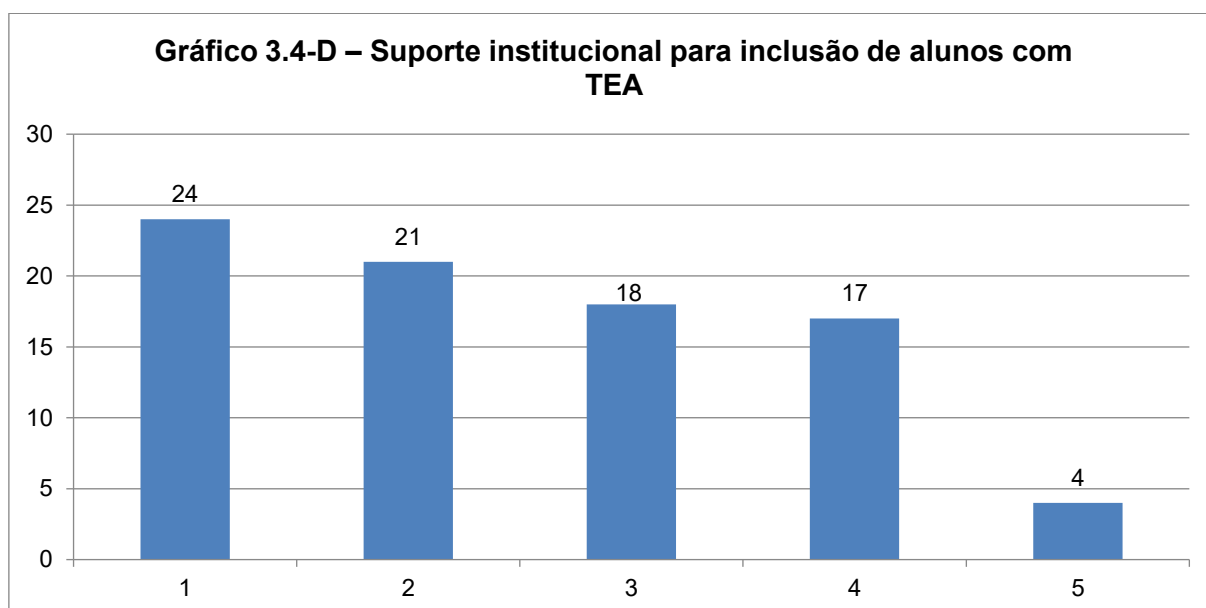
Gráfico 16 – Sessão 3.4 — C — Questão 5: A formação continuada é essencial para aprimorar estratégias de inclusão de alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Há um consenso quase absoluto sobre a necessidade de uma atualização, 90,5% concordam totalmente que a formação continuada é essencial para aprimorar as estratégias de inclusão.

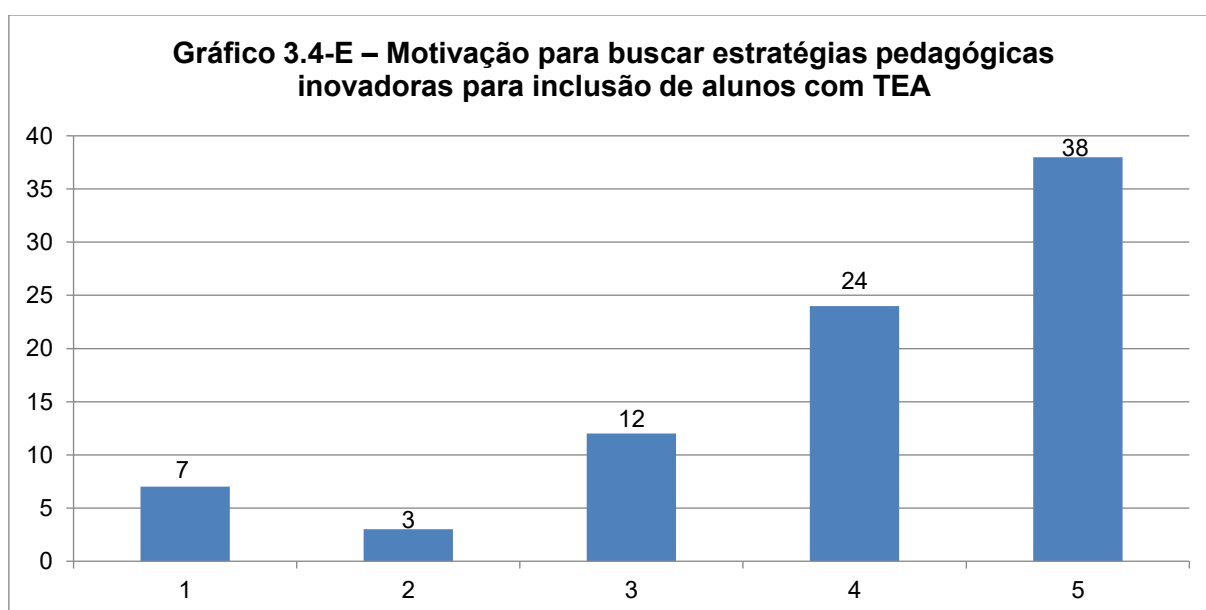
Gráfico 17 – Sessão 3.4 — D — Questão 8: Minha instituição de ensino oferece suporte adequado para a inclusão de alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

O suporte das instituições é avaliado insuficiente por grande parte dos participantes, 28,6% discordam totalmente e 25,0% discordam que recebem suporte adequado, confirmando uma barreira estrutural importante.

Gráfico 18 – Sessão 3.4 — E — Questão 12: Sinto-me motivado a buscar estratégias pedagógicas inovadoras para inclusão de alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Apesar das dificuldades, o engajamento pessoal é elevado: 45,2% concordam totalmente e 28,6% concordam que se sentem motivados a buscar inovações pedagógicas para trabalhar a inclusão.

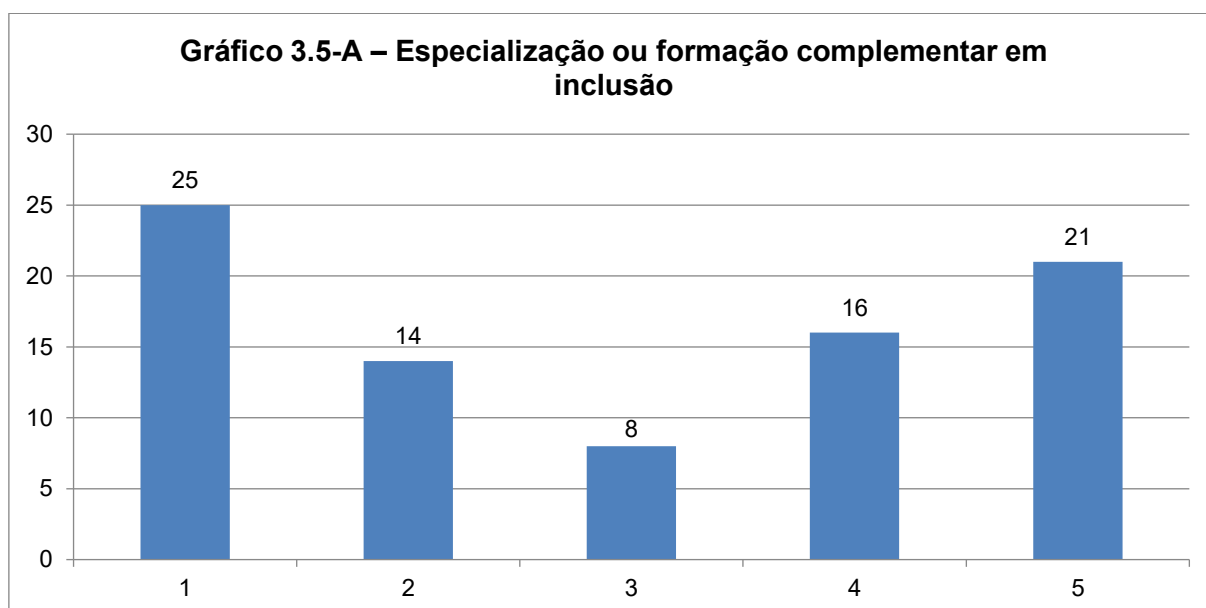
Os dados desta seção mostram que a maioria dos participantes reconhece as PCA como uma estratégia pedagógica eficaz para a inclusão de estudantes com TEA. Ao mesmo tempo, eles avaliam de forma crítica a própria formação inicial e o suporte institucional disponível. Percebo que há alta concordância de que a formação continuada é imprescindível, junto com a percepção de que o apoio da escola ainda é insuficiente, o que reproduz o panorama detalhado por Aguiar; Duarte (2005), Costa (2010) e Miranda (2019), que apontam a inclusão como um desafio menos técnico e mais político, pedagógico e institucional.

Nas entrevistas, esse cenário aparece de modo mais claro. Os professores relatam que a inclusão, para eles, significa participação real, pertencimento e aprendizagem, e não apenas a matrícula do estudante. Ao mesmo tempo, relatam que, quando não há condições adequadas de trabalho, essa inclusão acaba ficando “abstrata”, mais no discurso do que na prática. Eu entendo que essa visão está alinhada aos princípios da educação inclusiva defendidos por Munster (2013), Fiorini; Manzini (2014), Salles, Araújo; Fernandes (2015) e também às diretrizes nacionais de educação especial, que reforçam a necessidade de reorganizar tempos, espaços, recursos e as próprias relações de trabalho dentro da escola. Percebo que, os resultados mostram que a forte motivação pessoal dos profissionais convive com um sentimento de impotência diante das barreiras estruturais, o que reforça o propósito de um produto educacional aplicável, como o ebook e de políticas de formação em serviço articuladas ao Projeto Político-Pedagógico nas redes.

3.5. Desafios enfrentados e estratégias de superação

Nesta seção, organizo as principais barreiras relatadas, especialmente as lacunas de formação específica, as limitações estruturais e inseguranças metodológicas e, em paralelo, as estratégias percebidas como necessárias para superação, com destaque para planejamento, adaptações e apoio multiprofissional. Esses desafios são compatíveis com os estudos que identificam barreiras recorrentes para a entrada das PCA nas redes públicas, incluindo condições materiais e formação docente para lidar com organização, mediação e segurança dessa prática (Paixão, 2017; França *et al.*, 2023; Munster, 2013).

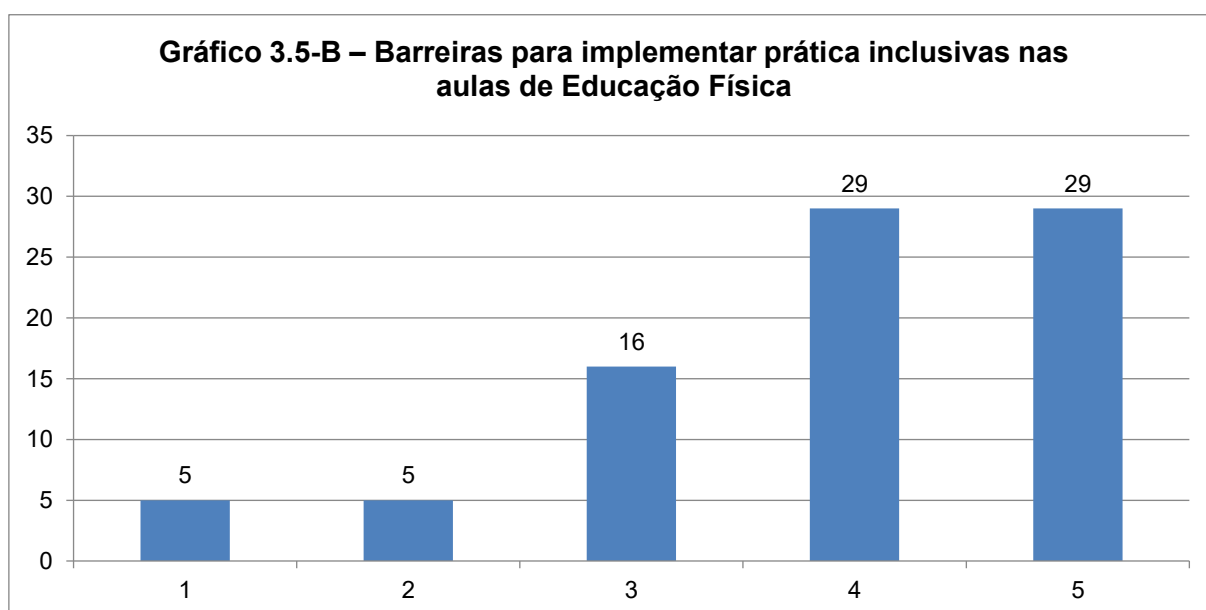
Gráfico 19 – Sessão 3.5 — A — Questão 9: Posuo especialização ou formação complementar para trabalhar com inclusão de alunos com necessidades especiais



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

A posse de especialização na área inclusiva é bem fragmentada, 29,8% relatam não possuir tal formação, enquanto 25,0% confirmam que a possuem, indicando uma disparidade na qualificação específica para inclusão.

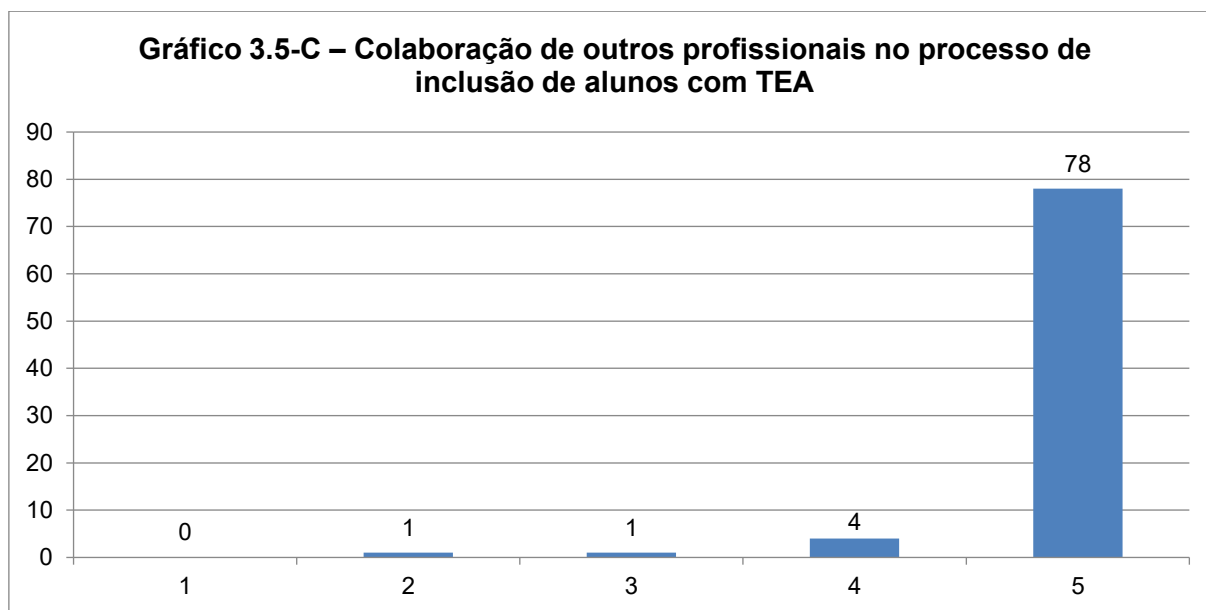
Gráfico 20 – Sessão 3.5 — B — Questão 14: Identifico barreiras significativas para implementar práticas inclusivas nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

As barreiras são nitidamente reconhecidas, 34,5% concordam e outros 34,5% concordam totalmente que identificam obstáculos significativos para a implementação de práticas inclusivas.

Gráfico 21 – Sessão 3.5 — C — Questão 15: Considero fundamental a colaboração de outros profissionais no processo de inclusão de alunos com TEA



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

A colaboração multidisciplinar é vista como essencial por 92,9% dos participantes, que concordam totalmente com a importância do apoio de psicólogos e terapeutas no ambiente escolar.

Essa amostra do questionário apresentou que os docentes identificam dificuldades estruturais, como falta de materiais e espaços adequados, carência de apoio especializado em aula e a ausência de reconhecimento institucional das PCA como conteúdo fixo no planejamento, e não exclusivamente como uma aula “diferente”. França *et al.* (2023) e Paixão (2017) destacam desafios semelhantes para implementação de PCA em redes públicas, enquanto Costa (2010) e Munster (2013) lembram que a efetivação da educação inclusiva depende de políticas que garantam condições de trabalho, recursos e apoio multiprofissional.

Ao mesmo tempo, as entrevistas apontam estratégias simples e possíveis de aplicar para adaptar as atividades, como o uso de quadros visuais para gerar uma previsibilidade, organização das rotinas, ajuste do nível de desafio conforme o estudante, atenção às necessidades sensoriais e criação de circuitos com materiais

acessíveis. Essas práticas estão alinhadas às recomendações do Guia de Atividade Física para Pessoas com TEA (Brasil, 2025) e dialogam com experiências apresentadas por Paula; Kochhann (2020) e Cardoso; Inácio (2025), que destacam a importância da mediação pedagógica, da cooperação entre estudantes e do planejamento de desafios graduais em práticas de aventura inclusivas. Na minha visão, isso mostra que, mesmo quando há pouca estrutura e recursos, existem caminhos metodológicos sólidos para começar a implementar as PCA de forma segura, inclusiva e acolhedora, desde que tenha apoio da gestão, uma conexão direta com os familiares e meios sustentáveis de acompanhar e observar os avanços dos estudantes com TEA.

3.6. Formação continuada do docente

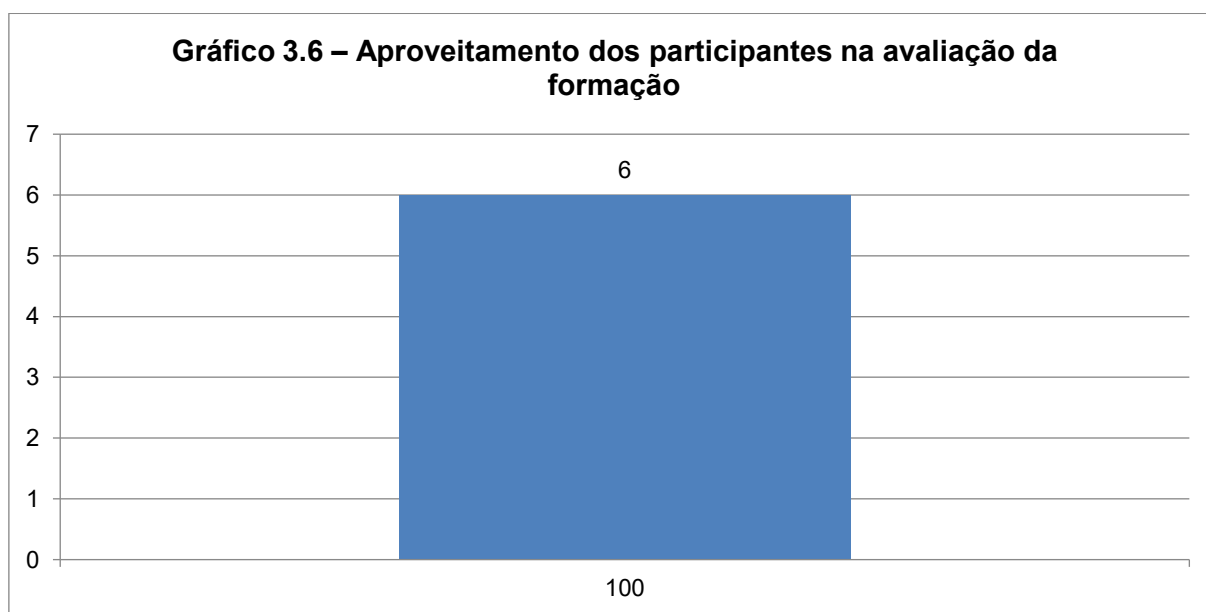
A formação constituiu a porta de entrada do projeto e foi realizada, com uma carga horária total de 10 horas, tendo como objetivo qualificar os educadores participantes, para reconhecer, aprender e aplicar as potencialidades das Práticas Corporais de Aventura (PCA) como recurso metodológico inclusivo voltado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Organizada a partir do conteúdo do e-book, a formação foi estruturada em quatro módulos, articulados entre teoria e prática: o primeiro tratou da introdução ao TEA e aos fundamentos da Educação Inclusiva, o segundo abordou as PCA na Educação Física Escolar, destacando sua relevância pedagógica, o terceiro aprofundou estratégias metodológicas para inclusão de estudantes com TEA nas PCA, enfatizando adaptações de ambiente e materiais, comunicação e instruções claras, flexibilização de regras e mediação social e o quarto reuniu aplicações práticas e estudos de caso, promovendo reflexão sobre possibilidades reais de implementação no cotidiano escolar.

Como apoio complementar, os participantes tiveram acesso a vídeos disponibilizados na plataforma YouTube, por meio do canal INKLIVA (2025), criado pelo pesquisador exclusivamente para apoiar a formação continuada desenvolvida nesta pesquisa. O nome INKLIVA resulta da junção das palavras inclusão e vida, expressando a concepção central que orienta este estudo: a de que a inclusão não é apenas uma diretriz pedagógica, mas uma condição essencial para uma educação que tenha sentido real na vida dos estudantes. Os vídeos foram organizados em correspondência direta aos quatro módulos do e-book formativo, sendo

disponibilizados ao final de cada módulo, de modo a favorecer o aprofundamento progressivo dos temas e a integração entre os conteúdos estudados e exemplos práticos. Essa estratégia visou ampliar a mediação pedagógica, tornar o material mais interativo e acessível e permitir que cada educador revisitasse os conteúdos conforme sua disponibilidade e ritmo de aprendizagem. Finalizando, para fins de registro e consolidação deste percurso formativo, foi aplicada uma avaliação com 8 questões de múltipla escolha, baseada no material de estudo. Para a emissão do certificado de participação, adotou-se como critério mínimo o acerto de 50% das questões (4 acertos). Participaram dessa etapa final 6 educadores e todos atingiram o desempenho mínimo exigido, resultando em 100% de aproveitamento entre os participantes que realizaram a avaliação, com envio do respectivo certificado de conclusão por e-mail. Esses resultados podem ser visualizados de forma resumida no gráfico a seguir, que apresenta o percentual de aproveitamento dos participantes na etapa avaliativa.

Gráfico 22 – Sessão 3.6 — Item: Aproveitamento na avaliação



Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

O aproveitamento de 100% na avaliação da formação (Gráfico 22) demonstra que, quando é oferecido um material acessível e contextualizado (como o ebook e os vídeos do canal INKLIVA), os educadores absorvem o conteúdo com facilidade. Na minha avaliação, esse resultado confirma que a lacuna não é o desinteresse do professor, mas a escassez de oportunidades formativas que unam teoria e prática.

Esse dado reforça o papel da formação em serviço, na perspectiva da ação formativa, como proposta por Engeström (2011) e Sannino, Engeström e Lemos (2016), ao criar espaços de reflexão sobre tensões do cotidiano e apoiar processos de aprendizagem expansiva nas escolas.

As entrevistas, reforçam e indicam que a aplicabilidade das PCA como estratégia inclusiva não pode depender apenas do esforço solo do professor, mas exige que a proposta seja incorporada ao PPP, articulada ao uso de recursos como o FUNDEB e acompanhada por indicadores de evolução dos estudantes, em conjunto com as famílias. Esse princípio trata em acordo com Miranda (2019) e Salles, Araújo e Fernandes (2015), ao defenderem que a escola inclusiva se concretiza quando há mudança de postura institucional e cultural, e com Morgan, Pinto e Garbi (2025), que destacam a importância de observar ininterruptamente os efeitos das intervenções para ajustar desafios e evitar sobrecargas. Nesse aspecto, vejo a formação continuada sobre PCA e TEA, quando vinculada a decisões de gestão e a um processo de acompanhamento ordenado, representa um caminho para que as experiências relatadas nesta pesquisa não se limitem a ações isoladas, mas se tornem parte de um projeto pedagógico estável todas as redes municipais, e na rede de São Vicente.

3.7. Entrevistas

Esta seção mostra a análise dos resultados obtidos nas entrevistas, interpretados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016). O procedimento seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação, organizando as falas em unidades de sentido, códigos e categorias temáticas.

Todos(as) os(as) 6 participantes que integraram esta etapa, também participaram da primeira fase da pesquisa, respondendo ao primeiro questionário, e foram selecionados para a realização da formação. Essa ligação entre as etapas contribuiu para dar continuidade à pesquisa, permitindo que as entrevistas aprofundassem pontos já apresentados através do questionário no primeiro momento, demonstrando as percepções, exemplos e desafios vivenciados no cotidiano escolar, facilitando e fortalecendo a leitura dos dados coletados.

Nas entrevistas, a inclusão do estudante com TEA é compreendida como algo que vai além da matrícula na unidade escolar, envolve pertencimento, participação e

aprendizagem. Ao mesmo tempo, aparece um contraste importante entre o ideal de inclusão e o dia a dia escolar, principalmente quando faltam, apoio, incentivo, melhores condições de trabalho e tempo para o professor adaptar a sua aula.

Quanto ao potencial das PCA, os participantes destacam que as atividades podem favorecer interação, engajamento e experiências corporais mais significativas. Por permitirem desafios graduais, as PCA são associadas à superação de limites individuais, exploração sensorial e fortalecimento da autoestima, desde que tenha uma mediação acolhedora e segurança no seu desenvolvimento.

Os relatos também demonstram barreiras para implementar as PCA como estratégia inclusiva de forma contínua na rede de São Vicente, como: a carência de materiais e infraestrutura, insuficiência de apoio direto ao professor e ausência de reconhecimento dessa modalidade. Assim, a prática tende a depender de iniciativas pontuais e isoladas, o que dificulta sua continuidade e avaliação ao longo do tempo.

No campo pedagógico, surgem estratégias simples e viáveis para ampliar a participação desses alunos, como a previsibilidade da rotina, usando quadros visuais, para a antecipação de tarefas, adaptação do nível de desafio e atenção às necessidades sensoriais individuais. Também aparecem possibilidades de organização de circuitos e uso de recursos mais acessíveis, o que indica que parte das ações pode começar de maneira gradual, sem perder o cuidado com a segurança e bem-estar dos discentes participantes.

Enfim, os entrevistados apontam que a aplicação da proposta envolve responsabilidade e cooperação: com formação continuada, participação da gestão escolar, diálogo com as famílias e planejamento institucional. Como evidências de avanço, destacam-se indicadores como engajamento, bem-estar, participação nas atividades e acompanhamento da evolução ao longo do tempo.

O Quadro a seguir mostra as categorias, subcategorias, códigos e exemplos de fala que orientaram a interpretação do material.

Quadro 1 – Categorias, códigos, indicadores, trechos e participantes

Categoria e subcategoria	Código	Indicadores	Trecho da fala/resumo	Participantes
A - Concepções de inclusão (TEA) A1. Inclusão como	A1	Inclusão entendida como participação real, com	“...construção de um ambiente educacional... flexibilizar suas barreiras	PF3

pertencimento e aprendizagem		flexibilização de barreiras.	pedagógicas e atitudinais.”	
A - Concepções de inclusão (TEA) A2. Inclusão percebida como abstrata sem condições	A2	Quando faltam apoio e condições, a inclusão é descrita como não efetiva no cotidiano.	“...essa inclusão... ela é abstrata, ela não existe, essa inclusão.”	PF1
A - Concepções de inclusão (TEA) A3. Barreiras culturais e preconceito	A3	Resistências e preconceitos são relatados como entraves para inclusão efetiva.	“...o principal desafio seja a resistência cultural e o preconceito...”	PF2
B - Potencial das PCA B1. Interação pelo lúdico	B1	PCA vistas como oportunidade de interação e engajamento.	“...possibilita maior interação através do lúdico.”	DT1
B - Potencial das PCA B2. Superação e exploração sensorial	B2	Atividades de aventura favorecem desafios ajustáveis e experiências sensoriais.	“...focam na superação de limites individuais e na exploração sensorial.”	PF3
B - Potencial das PCA B3. Autonomia, acolhimento e autoestima	B3	Relatos associam PCA a sensação de capacidade e acolhimento.	“...o aluno... se sente capaz de realizar e acolhido pelos outros.”	ES1
C - Desafios para implementar PCA C1. Infraestrutura e materiais insuficientes	C1	Falta de materiais e condições físicas é apontada como barreira.	“A infraestrutura escolar é inadequada, materiais específicos...”	PF2
C - Desafios para implementar PCA C2. Apoio humano insuficiente (suporte ao professor)	C2	Ausência de pessoal para apoiar estudantes e professores dificulta a inclusão.	“...muitas vezes sem outra pessoa para apoio ao educando.”	DT1
C - Desafios para implementar PCA C3. Falta de estrutura física, humana e	C3	A falta de estrutura completa é citada como desafio central para a inclusão.	“...o desafio maior é a falta completa estrutura (física, humana, material).”	DT2

material				
D - Estratégias e adaptações D1. Previsibilidade e rotina (quadros visuais)	D1	Organização da aula com antecipação e previsibilidade para reduzir ansiedade.	“Estruturar a rotina da aula em quadros visuais. A antecipação...”	PF3
D - Estratégias e adaptações D2. Ajuste de desafio e cuidado sensorial	D2	Adaptação do nível de desafio e atenção à hipersensibilidade sensorial.	“...adaptar os níveis de desafio... respeitem a hipersensibilidade sensorial...”	PF3
D - Estratégias e adaptações D3. Materiais e espaços de baixo custo	D3	Propostas de circuitos e organização do espaço com recursos acessíveis.	“Criação de Circuitos Multissensoriais... com pneus, troncos e cordas...”	PF3
E - Sustentação e evidências E1. Formação continuada e em serviço	E1	Formação precisa ser contínua e articulada à prática escolar.	“...essa formação não pode parar em uma, ela tem que...”	PF1
E - Sustentação e evidências E2. Gestão, PPP e recursos (ex.: Fundeb)	E2	Necessidade de institucionalizar e garantir recursos para continuidade.	“A escola deve formalizar a PCA... (como o uso do Fundeb) para manutenção de equipamentos e segurança.”	PF3
E - Sustentação e evidências E3. Aliança com famílias e corresponsabilidade	E3	Comunicação com famílias para adequar desafios e evitar sobrecarga.	“Aliança com as Famílias: Acordos de comunicação...”	PF3
E - Sustentação e evidências E4. Indicadores de acompanhamento	E4	Monitorar evolução para orientar ajustes e registrar avanços.	“...desenvolvimento motor... analisado e planilhado... notar uma evolução.”	DT1

Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

Nota/Legenda:

PF1-PF2-PF3 = Professor(a) de Educação Física;

DT1-DT2 = Diretor(a);

ES1 = Professor(a) de AEE.

O quadro foi criado para mostrar, de forma clara, o resultado da Análise de Conteúdo, que é uma técnica para analisar textos (Bardin, 2016). Ele mostra como as falas dos participantes (entrevista) foram transformadas em uma estrutura organizada com categorias, subcategorias, códigos e indicadores. As categorias são os temas principais que surgiram depois de ler todas as entrevistas e que estão ligados aos objetivos desta pesquisa. As subcategorias, por sua vez, detalham cada tema principal, juntando ideias mais específicas que apareceram muitas vezes nas alegações. Para facilitar a identificação, cada subcategoria ganhou um código com letras e números. As letras indicam os temas principais, A (concepções sobre inclusão de estudantes com TEA), B (percepções sobre o potencial pedagógico e inclusivo das PCA), C (desafios e barreiras para a inclusão), D (estratégias pedagógicas e adaptações) e E (sustentação/condições institucionais e apoios) e o número serve para diferenciar as subcategorias dentro de cada tema. É importante pontuar que essa numeração não significa que uma subcategoria é mais importante que a outra, apenas serve de orientação na organização. Os indicadores foram desenvolvidos para ajudar a reconhecer cada código no texto, são descrições que mostram o que faz uma parte da fala pertencer a uma subcategoria específica. Isso garante que a análise seja consistente e evita confusão entre os temas. Todo esse trabalho foi feito em três etapas: (1) a pré-análise, onde o material foi organizado e as partes importantes das falas foram separadas, (2) a exploração do material, onde os trechos foram codificados e agrupados por temas parecidos até formar as subcategorias e categorias e (3) o tratamento e revisão, para verificar se tudo estava coerente, se os códigos eram diferentes entre si e para finalizar os indicadores que guiaram a montagem desse segmento apresentado.

De modo geral, os resultados apontam três ideias fundamentais, há percepção positiva sobre o potencial inclusivo das PCA, existe tensão entre esse potencial e as condições estruturais para implementá-lo, e a sustentação da proposta depende de planejamento, apoio multiprofissional, formação continuada e mecanismos de acompanhamento ao longo do tempo. Esse quadro converge com a literatura que relaciona TEA, educação inclusiva e PCA (Sousa *et al.*, 2022; Paula; Kochhann, 2020; Munster, 2013; Cardoso; Inácio, 2025), reforçando que o desafio fundamental não é apenas comprovar a relevância metodológica das práticas de aventura, mas criar as condições reais para que elas se mantenham na rotina escolar. Por esse ângulo, em suma, confirma a hipótese inicial desta pesquisa de que é possível propor estratégias

para superar a exclusão e fortalecer a participação de estudantes com TEA nas PCA, desde que a gestão pública, invista em formação, infraestrutura, apoio humano especializado e integração da proposta aos documentos e rotinas das institucionais.

3.8. Discussão dos resultados

Os resultados desta pesquisa mostram uma conformidade entre os dados do questionário, e as entrevistas, indicando que as Práticas Corporais de Aventura (PCA) são percebidas pelos docentes como um conteúdo com forte potencial inclusivo para estudantes com TEA, especialmente quando associadas a planejamento pedagógico objetivado, mediação sensível e respaldo institucional. Esse achado dialoga com autores que defendem a diversificação do currículo da Educação Física e a ampliação do repertório de práticas corporais como condição para uma escola mais inclusiva, como Bidutte (2001), Rangel-Betti (1999), Corrêa e Souza Neto (2018), Paixão (2017), Franco, Cavasini e Darido (2014) e Cardoso e Inácio (2025), que destacam o papel das PCA na superação do “quarteto fantástico” e na criação de experiências corporais cooperativas, desafiadoras e acessíveis a todos.

De modo geral, o questionário demonstrou uma percepção favorável quanto à eficácia das PCA como estratégia inclusiva: a maior parte dos participantes concordou totalmente ou parcialmente que as PCA podem contribuir para a inclusão, reforçando uma abertura didática para práticas que favoreçam participação, aprendizagem e pertencimento de estudantes com TEA. Esse dado confirma a compreensão presente nas entrevistas de que a inclusão não deve ser entendida apenas como presença física na escola, mas como participação legítima, aprendizagem e pertencimento, o que se aproxima dos princípios da educação inclusiva discutidos por Munster (2013), Aguiar e Duarte (2005), Cidade e Freitas (2002), Fiorini e Manzini (2014) e Miranda (2019), que enfatizam a necessidade de flexibilização de barreiras pedagógicas, curriculares e atitudinais.

Ao mesmo tempo, a análise qualitativa aprofunda um ponto crucial: embora haja um consenso quanto ao potencial pedagógico das PCA, os participantes apontam um conflito recorrente entre o ideal de inclusão e as condições concretas para realizá-lo. Nas entrevistas, essa tensão aparece quando a inclusão é descrita como “abstrata” na ausência de apoio, tempo e condições do trabalho docente, o que conversa com os dados do questionário que indicam fragilidades na formação inicial para atuar com inclusão e percepção do apoio institucional insuficiente por parte das unidades.

escolares. Essa leitura converge com Costa (2010), Fiorini e Manzini (2014) e Borges *et al.* (2020), que mostram que, no contexto brasileiro, a política inclusiva muitas vezes esbarra na falta de condições estruturais, gestão do trabalho docente e oferta precária de formação continuada.

Na minha percepção como professor e pesquisador da rede municipal de São Vicente, um elemento que ajuda a explicar o elevado sentimento de despreparo, mesmo entre profissionais experientes, é o modo como a temática da inclusão, e especificamente do TEA, costuma aparecer na graduação em Educação Física. Frequentemente, o tema é tratado de forma predominantemente teórica, em disciplinas isoladas, sem articulação consistente com estágios, práticas de ensino e vivências concretas com estudantes público-alvo da educação especial, o que faz com que muitos professores saiam da formação inicial com conhecimento conceitual, mas pouca segurança para intervir em situações reais. Essa distância entre teoria e chão da escola reforça o que Aguiar e Duarte (2005) e Costa (2010) descrevem como “buracos” da formação na educação inclusiva, e, na minha experiência, a ausência de vivências práticas com inclusão durante a formação faz com que o professor só enfrente esse desafio “pela primeira vez” já em serviço, e muitas vezes sem um apoio institucional adequado.

No que se refere aos impactos percebidos em estudantes com TEA, os dados do questionário indicam um consenso elevado relacionado ao desenvolvimento de habilidades sociais, ao componente sensório-motor e à comunicação/interação social. Já em aspectos mais específicos e complexos, como a redução de comportamentos estereotipados, nota-se maior dispersão de respostas, com presença significativa de neutralidade, o que revela cautela por parte dos docentes. Este ponto é relevante porque mostra que os professores percebem com maior clareza os benefícios das PCA quando eles se manifestam em aspectos observáveis na rotina escolar, a participação, interação, engajamento, organização motora, enquanto efeitos clínicos ou multifatoriais, como as estereotipias, são vistos com mais cautela, o que é coerente com o Guia de Atividade Física para Pessoas com TEA (Brasil, 2025) e com estudos recentes que alertam para a necessidade de planejamento individualizado e acompanhamento ordenado.

Na minha prática, já vivenciei situações em que uma atividade de aventura desenvolvida em uma aula de slackline, levou um estudante com TEA a demonstrar comportamentos de maior interação e participação, especialmente porque a dinâmica

exigia que todos os participantes se ajudassem para manter o equilíbrio e concluir a travessia, e não apenas competir entre si. Nessa experiência, percebi que o aluno se sentiu mais acolhido e “parte do grupo” durante a atividade proposta, justamente por não estar exposto à lógica típica de comparação de desempenho dos esportes tradicionais, mas inserido em um contexto em que o sucesso dependia da colaboração coletiva. Entendo que esse tipo de situação confirma o que Paula e Kochhann (2020), Sousa *et al.* (2022) e Pereira *et al.* (2023) apontam sobre o potencial das PCA para promover experiências de pertencimento, cooperação e fortalecimento da autoestima, sobretudo quando as atividades são planejadas com foco em apoio mútuo, desafios graduais e mediação cuidadosa.

Em relação às estereotípias, entendo a dificuldade dos professores em afirmar, com segurança, que as PCA reduzem esses comportamentos de forma generalizada, uma vez que o espectro autista é amplo e cada estudante com TEA é único em suas respostas sensoriais, emocionais e comportamentais. Na minha visão, as PCA podem oferecer foco, engajamento e estímulos sensoriais organizados que, em alguns casos, ajudam a redirecionar ou diminuir a intensidade de determinados comportamentos, mas trata-se de um campo que exige mais estudo, observação e diálogo com equipes multiprofissionais, sem promessas igualitárias para todos os estudantes. Essa postura cautelosa é compatível com a literatura que trata o TEA como espectro de manifestações (Silva; Mulick, 2009; Silva, Araújo; Dornelas, 2020; Brasil, 2024) e reforça a necessidade de registros pedagógicos e indicadores de acompanhamento para avaliar a evolução ao longo do tempo.

Outro aspecto que surge fortemente é a relação entre motivação docente e suporte institucional. Os resultados mostram que os participantes se declaram altamente motivados a buscar estratégias pedagógicas inovadoras para inclusão, mas avaliam de forma crítica o suporte oferecido pelas instituições, relatando falta de recursos, de apoio humano e de reconhecimento das PCA como conteúdo estruturado no currículo. Na minha leitura, o professor motivado, mas “sozinho” tende a experimentar mais sobrecarga do que criatividade, pois motivação sem conhecimento, sem tempo adequado para planejamento e sem apoio de gestão se converte em acúmulo de funções e desgaste emocional, e não necessariamente em inovação pedagógica aplicável, o que é coerente com os achados de Costa (2010), Fiorini e Manzini (2014) e Miranda (2019) sobre o peso das condições de trabalho na realização da inclusão.

A análise das barreiras e estratégias sugere que parte significativa dos desafios é estrutural, englobando falta de materiais, infraestrutura inadequada, ausência de apoio humano em aula, como os acompanhantes terapêuticos e lacunas de formação específica em inclusão, quase 30% dos participantes afirmam não possuir especialização ou formação complementar nesta área. No contexto de São Vicente, a minha percepção é de que existe uma “barreira invisível” composta pela combinação entre falta de investimento, ausência de formação continuada de qualidade e compreensão ainda limitada sobre inclusão e, mais especificamente, sobre TEA, o que faz com que propostas como as PCA dependam de esforços individuais e iniciativas pontuais. Entendo que a superação dessa barreira exige tanto responsabilidade do professor em buscar aprimoramento quanto compromisso da prefeitura em oferecer formação continuada em serviço, com carga horária reconhecida e conteúdos articulados à realidade da rede, em conformidade com as discussões sobre políticas de formação docente e educação inclusiva presentes em Borges *et al.* (2020) e Salles, Araújo e Fernandes (2015).

Os dados também mostram que 34,5% dos participantes nunca praticaram ou ensinaram PCA, o que revela um campo importante de desconhecimento e, possivelmente, de insegurança quanto a esse tipo de conteúdo. Na minha visão, esse “medo” ou falta de contato dos professores com as práticas de aventura funciona como um bloqueio tanto para a adoção das PCA em geral quanto para sua utilização como recurso de inclusão de estudantes com TEA, pois aquilo que o docente não experimentou tende a ser percebido como arriscado ou difícil de organizar com segurança. Isso reforça a relevância de ações formativas que promovam experiências concretas com PCA, ampliem o repertório didático e mostrem que é possível iniciar com circuitos e materiais de baixo custo, como sugerem Paixão (2017), França *et al.* (2023) e Franco, Cavasini e Darido (2014).

Em compensação, a categoria “Estratégias e adaptações” evidencia caminhos viáveis e realistas que os docentes já identificam para ampliar a participação de estudantes com TEA nas PCA, como a previsibilidade da rotina por meio de quadros visuais, a antecipação das tarefas, a adaptação do nível de desafio, o cuidado com hipersensibilidades sensoriais e a organização de circuitos utilizando materiais acessíveis. Na minha própria prática, utilizo imagens e demonstro previamente os movimentos ou atividades que serão realizados, e observo que estudantes com TEA respondem melhor quando conseguem, antes de iniciar, visualizar o que será

proposto, o que reduz a ansiedade, aumenta o engajamento e favorece a participação. Essas estratégias convergem com as recomendações do Guia de Atividade Física para Pessoas com TEA (Brasil, 2025) e com as propostas de Sousa *et al.* (2022), Paula e Kochhann (2020) e Cardoso e Inácio (2025), que enfatizam a importância da antecipação, da clareza de instruções e da adaptação sensorial em práticas corporais inclusivas.

Nesse ponto, a categoria “Sustentação e evidências” amplia a discussão para além do esforço individual do professor, ao destacar a necessidade de formação continuada em serviço, integração das PCA ao Projeto Político-Pedagógico, planejamento de recursos (inclusive por meio de fundos como o FUNDEB) e corresponsabilidade com as famílias para ajustar desafios e evitar sobrecarga dos estudantes. Os participantes também mencionam a importância de indicadores de acompanhamento, como engajamento, bem-estar, participação e evolução motora e social, para orientar ajustes e registrar avanços ao longo do tempo, o que está de acordo com a perspectiva de intervenções formativas e aprendizagem expansiva proposta por Engeström (2011) e retomada por Sannino, Engeström e Lemos (2016). Com base nesses elementos, compreendo que a inclusão por meio das PCA precisa ser entendida como projeto pedagógico institucional, e não como iniciativa solo de um ou outro docente, o que demanda uma gestão comprometida, cultura escolar favorável à diversidade e redes de apoio multiprofissional.

Por fim, a ação formativa mediada pelo ebook e pelos recursos audiovisuais, articulada aos módulos sobre TEA, educação inclusiva, PCA e estratégias metodológicas, cumpre um papel importante na conexão pedagógica do estudo, ao se apresentar como resposta direta às lacunas de formação apontadas pelos participantes. Embora a pesquisa não tenha realizado intervenção direta em turmas, a formação permitiu sinalizar uma reflexão, sistematizar possibilidades de planejamento e criar um repertório de estratégias que podem ser incorporadas às aulas, o que se mostra coerente com os dados de 100% de aproveitamento na avaliação final e com a necessidade de processos formativos contínuos na rede.

Em suma, os resultados discutidos caminham para três ideias centrais: (1) há percepção positiva sobre o potencial inclusivo das PCA, (2) o principal conflito está entre potencial metodológico e condições institucionais para a implementação e (3) a sustentação da proposta depende de planejamento, apoio multiprofissional, formação continuada e mecanismos de acompanhamento, para que a inclusão de estudantes

com TEA seja efetiva e consistente ao longo do tempo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física, gestores escolares e profissionais da AEE acerca da inclusão de estudantes com TEA e do potencial das Práticas Corporais de Aventura (PCA) no contexto escolar, considerando contribuições e desafios para o planejamento pedagógico e para a sustentação de práticas inclusivas na rede municipal de São Vicente.

Os achados do questionário indicam que os participantes reconhecem as PCA como uma estratégia metodológica com potencial para favorecer participação, aprendizagem e pertencimento de estudantes com TEA. Em especial, destacam-se percepções positivas relacionadas a dimensões socio interativas e sensório-motoras. Ao mesmo tempo, os dados demonstram limites importantes: parte expressiva dos respondentes não se sente adequadamente preparada pela formação inicial para atuar com inclusão, reforçando a demanda por formação continuada; além disso, a percepção de suporte institucional aparece como insuficiente, e as barreiras pedagógicas e estruturais são apontadas como fatores que dificultam a implementação contínua de práticas inclusivas na Educação Física.

As entrevistas aprofundaram essa compreensão, demonstrando que a inclusão é percebida, predominantemente, como participação legítima e aprendizagem, mas pode ser entendida como “abstrata” quando não há condições, apoio e tempo para planejamento. Quanto ao potencial das PCA, os participantes destacaram possibilidades relacionadas ao lúdico, à interação, à exploração sensorial, ao ajuste de desafios e ao fortalecimento de autonomia, desde que haja mediação adequada e condições de segurança. Ao mesmo tempo, foram relatadas barreiras recorrentes ligadas à infraestrutura, aos materiais e ao suporte humano, apontando que a efetivação da proposta não depende apenas do professor, mas da organização institucional do trabalho pedagógico.

Com base nesses resultados, a ação formativa mediada pelo ebook e dos recursos audiovisuais se mostra pertinente como recurso de formação continuada, pois responde a uma lacuna apontada pelos próprios educadores: a necessidade de ampliar repertórios, fortalecer o planejamento inclusivo e articular possibilidades realistas de implementação das PCA. O produto educacional contribui ao oferecer um material organizado e aplicável ao contexto da rede, favorecendo reflexão e delineamento de estratégias que podem ser incorporadas ao planejamento

pedagógico.

Entretanto, algumas limitações deste estudo que precisam ser consideradas na leitura dos resultados. O recorte desta pesquisa reuniu principalmente as percepções de educadores, obtidas por questionário e entrevistas, de modo que os resultados refletem experiências e interpretações dos participantes, sem a intenção de generalizar para outras instituições. Além disso, uma parte da amostra foi por conveniência e o estudo ficou restrito ao contexto da rede municipal de São Vicente, o que pode dificultar a aplicação direta das conclusões em realidades com estruturas e organizações diferentes.

Outra barreira está relacionada ao alcance da etapa aplicada, apesar de incluir uma ação formativa e entrevistas com um grupo reduzido, não houve intervenção direta em turmas nem observação de aulas. Assim, não foi possível verificar, na prática, mudanças reais na rotina escolar ou medir indicadores de participação e aprendizagem de estudantes com TEA a partir das PCA. As entrevistas, por serem estruturadas e mais curtas, também podem ter limitado um aprofundamento maior de algumas experiências.

Diante desse panorama, indico para futuras pesquisas, realizar estudos com aplicação das PCA em aulas práticas, acompanhando o processo com registros e indicadores de participação e engajamento, desenvolver investigações a longo prazo para observar o processo das possíveis adaptações e efeitos, incluir também a visão de estudantes e famílias e ampliar a articulação com o AEE e os profissionais da área da saúde e comparar diferentes escolas/municípios para entender como condições de infraestrutura e apoio influenciam a inclusão. Por fim, avaliar, em novos trabalhos, o impacto do ebook e recurso audiovisuais na formação continuada, verificando adesão, dificuldades de uso e contribuição para o planejamento docente.

Como orientação, aconselha-se que a rede municipal avance na abertura de ações formativas contínuas envolvendo docência, gestão e AEE, integrando o tema ao Projeto Político-Pedagógico e criando condições para planejamento cooperativo. Também se sugere o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento com indicadores pedagógicos e de participação, de modo a registrar avanços e orientar ajustes. Para estudos futuros, recomenda-se investigar a aplicação das PCA em contextos reais de aula, com acompanhamento sistemático, registro pedagógico e avaliação de indicadores de participação e aprendizagem, preservando o compromisso com a inclusão e com a realidade concreta das escolas.

Em conclusão, a pesquisa evidencia que as PCA são reconhecidas como um caminho promissor para práticas inclusivas envolvendo estudantes com TEA, mas sua efetivação depende de condições institucionais, suporte multiprofissional, planejamento pedagógico intencional e formação continuada. Assim, a contribuição principal deste trabalho está em articular diagnóstico, formação e análise qualitativa, oferecendo subsídios para decisões pedagógicas e institucionais que fortaleçam a inclusão na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S., DUARTE, E. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. Rev. Bras. Educ. Espec. [online]. v.1, n.2, p. 223-240, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v11n02/v11n02a05.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2026.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v23i2.43715>. Acesso em: 06 abr. 2026.
- ASPERGER, H. **Os “psicopatas autistas” na idade infantil (Parte 1)**. Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental, v. 18, n. 2, p. 314–338, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p314.10>. Acesso em: 06 abr. 2026.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. Revista Ampliada, 2016.
- BEYER, H.O. **O projeto da educação inclusiva: perspectiva e princípios de implementação**. Porto Alegre: Mediação, 2007
- BIDUTTE, L. de C. **Motivação nas aulas de Educação Física em uma escola particular**. (Impr.) [online]. 2001, vol. 5, n.2, pp.49-58. ISSN 2175-3539. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000200006>. Acesso em: 06 abr. 2026.
- BORGES, A. S. M. B; RAIOL, J. J. M; CAMARGO, L. L; BACCIOTTI, P. O. **A proposta da nova (velha) política brasileira de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Políticas Educativas, Montevideu: Programa de Políticas Educativas do Núcleo Educação para a Integração da Associação de Universidades do Grupo Montev, v. 13, p. 122-131, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107368>. Acesso em: 06 abr. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/@download/file>. Acesso em: 06 abr. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 06 abr. 2026.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Guia de atividade física para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Versão para consulta pública. Brasília: Ministério do Esporte, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/esporte/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/ministerio-do-esporte-abre-consulta-publica-sobre-guia-de-atividade-fisica-para-pessoas-com-tea/copy_of_Guia_AF_TEA_versao_consulta_publica.pdf. Acesso em: 06 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Nota Técnica n. 91/2024-CGIAE/DAENT/SVSA/MS**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/2024/nota-tecnica-no-91-2024-cgiae-daent-svsa-ms.pdf/view>. Acesso em: 06 abr. 2026.

CARDOSO, V. F.; INÁCIO, H. L. de D. **Práticas Corporais de Aventura no Currículo Paulista: desafios no chão da escola**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 34, n. 77, p. 245–258, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p245-258>. Acesso em: 06 abr. 2026.

CIDADE, R.E.; FREITAS, P.S. **Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola**. Revista integração, Brasília, DF, v.14, p.27-30, 2002. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2026.

CORRÊA, E. A; SOUZA NETO, S. **As atividades de aventura e a Educação Física: formação, currículo e campo de atuação** – São Paulo: CREF4/SP, 2018. (Selo Literário 20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física, 19) Disponível em: <https://www.crefsp.gov.br/storage/app/arquivos/60d9ddddd6bcfe77a43e05ffdd883035.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2026.

COSTA, V. B. DA. **Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente**. Motriz: Revista de Educação Física, v. 16, n. 4, p. 889–899, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p889>. Acesso em: 06 abr. 2026.

CRESWELL, JOHN W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Armed, 2010.

ENGESTRÖM, Y. **From design experiments to formative interventions**. Theory & Psychology, London, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>. Acesso em: 06 abr. 2026.

FARO, Katia Carvalho Amaral; SANTOS, Rosita Barral; BOSA, Cleonice Alves; WAGNER, Adriana; SILVA, Simone Souza da Costa. **Autismo e mães com e sem estresse: análise da sobrecarga materna e do suporte familiar**. Psico, [S. l.], v. 50, n. 2, p. e30080, 2019. DOI: 10.15448/1980-8623.2019.2.30080. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/30080>. Acesso em: 06 abr. 2026.

FERMINO, P. H. D.; FERMINO, R. S. **A inclusão do tema esportes alternativos em aulas de Educação Física na rede pública de ensino do estado de São Paulo**. In: Anais VII Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física. USP. Jul/2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Poster/es/pamela_fermino.pdf. Acesso em: 06 abr. 2026.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 03, p. 387-404, set. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v20n03/v20n03a06.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2026.

FRANCO, L.C.P; CAVASINI, R; DARIDO S.C. **Práticas corporais de aventura.** In: GONZÁLEZ, F.J; DARIDO, S.C, Oliveira AAB (Org.). **Lutas, Capoeira e Práticas corporais de aventura: práticas corporais e a organização do conhecimento.** Maringá: Eduem; 2014. p 101-135.

FRANÇA, Dilvano Leder de; ROCHA, Adair José Pereira da; DE OLIVEIRA, Valdomiro; VAGETTI, Gislaine Cristina. **As práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão de escopo.** Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 33, n. 66, p. e33[2023], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16988. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16988>. Acesso em: 06 abr. 2026.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **São Vicente (SP): Cidades e Estados.** Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-vicente.html>. Acesso em: 06 abr. 2026.

INKLIVA. **Inkliva** [canal]. [S. l.]: YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Inkliva>. Acesso em: 06 abr. 2026.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** Nerv Child 1943; 2:217-50. (Acta Paedopsychiatr 1968;35(4):100-36)

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Marcelo da Cunha. **A Importância Dos Esportes Alternativos Para As Aulas De Educação Física.** e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 299–310, 2020. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.43613. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.43613>. Acesso em: 06 abr. 2026.

MIRANDA, F. D. **Aspectos Históricos Da Educação Inclusiva No Brasil.** Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>. Acesso em: 06 abr. 2026.

MORGAN, Dimas Anaximandro da Rocha; PINTO, Jan Erik Mont Gomery; GARBI, Giuliani Paulineli. **Educação física escolar e transtorno do espectro autista: desenvolvimento de uma ferramenta tecnológica para o auxílio pedagógico.** *Cadernos de Pesquisa*, p. 1–24, 24 Mar 2025 Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n1e25302>. Acesso em: 06 abr. 2026.

NASCIMENTO, M. C. D. **Práticas corporais de aventura na natureza: uma proposta pedagógica junto à educação física escolar inclusiva**. 2022.

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50804>. Acesso em: 06 abr. 2026.

PAIXÃO, J. A. **Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar**. Motrivivência, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 170-182, maio, 2017.

PAULA, M. V.; KOCHHANN, A. **Práticas corporais de aventura na educação física escolar e a inclusão da criança com deficiência**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-17, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15118.209209225339.0513>. Acesso em: 06 abr. 2026.

PEREIRA, Bruna Alves Pinto; CARVALHO, Janine Lopes; VIANNA, Rodrigo de Magalhães. **As Práticas Corporais como forma de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular**. 2023. Disponível em:

<https://intranet.cbt.ifsp.edu.br/qualif/volume13/artigo6.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2026..

PEREIRA, D. W.; CARCERONI, D. S.; MENEZ, E.; ARMBRUST, I.; RICARDO, D. P. **Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características**. Revista Corpoconsciência. São Paulo, v.12, n.1, p. 35-56, jan/jun. 2008.

PICCOLO, G. M. **Do pensamento autístico de Eugen Bleuler ao DSM-V: a construção epistemológica do autismo e a explosão de sua manifestação**.

Scielo Preprints. <http://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8383>. Acesso em: 06 abr. 2026.

RANGEL-BETTI I. C. **Educação física escolar: olhares sobre o tempo**. Motriz. 1999; 5(1): 37-39.

RODRIGUES, D. **A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Revista da Educação Física da UEM, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003.

SALLES, W., ARAUJO, D., & FERNANDES, L. (2015). **Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de Educação Física**. Conexões 13, (4), 1-21. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8643430/10934>. Acesso em: 06 abr. 2026.

SANNINO, A.; ENGSTRÖM, Y.; LEMOS, M. **Formative interventions for expansive learning and transformative agency**. Journal of the Learning Sciences, v. 25, n. 4, p. 599- 633, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>. Acesso em: 06 abr. 2026.

SILVA, A. C. F. S.; ARAÚJO, M. L.; DORNELAS, R. T. **A Importância Do Diagnóstico Precoce Do Transtorno Do Espectro Autista**. *Psicologia & Conexões*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/psicologiaeasuasconexoes/article/view/3153>. Acesso em: 06 abr. 2026.

SILVA, M.; MULICK, J. A. **Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas**. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 29, n. 1, 116- 131, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>. Acesso em: 06 abr. 2026.

SOUSA, D. D.; FREITAS, R. R.; SALLES, F. L. S.; SILVA, D. P. M.; CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. **Práticas Corporais de Aventura como Ferramenta Inclusiva para Pessoas com Deficiência**. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 47–70, 2022. DOI: 10.35699/2447-6218.2022.41631. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/41631>. Acesso em: 06 abr. 2026.

TRIVIÑOS, Augusto NS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa, v. 133, 1987.

MUNSTER, Mey de Abreu van. **Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas**. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, SP, v. 14, n. 2, 2021. DOI: 10.36311/2674-8681.2013.v14n2.3612. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/3612>. Acesso em: 06 abr. 2026.

WONG, Michelle L.; GIRDLER, Sonya; AFSHARNEJAD, Bahareh; NTOUMANIS, Nikos; MILBOURN, Ben; KEBBLE, Paul; MORRIS, Susan; BLACK, Melissa H. **Motivation to participate in structured physical activity for autistic youth: A systematic scoping review**. *Autism*, v. 28, n. 10, p. 2430–2444, 2024. DOI: 10.1177/13623613241240603. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/13623613241240603>. Acesso em: 06 abr. 2026.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Sra. DIRETOR(A) DA ESCOLA

Eu, Thiago Rocha Fernandes, professor da Rede Municipal de Ensino neste município (São Vicente), sob o registro 60866 e discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, nível, mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Evandro Antônio Corrêa, venho, por meio deste, solicitar autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “As Práticas Corporais de Aventura (PCA) e suas possibilidades metodológicas na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física Escolar”.

O objetivo da pesquisa é explorar os benefícios das Práticas Corporais de Aventura (PCA) no processo de ensino e aprendizagem como a promoção da inclusão de estudantes TEA no contexto da Educação Física escolar., e assim a pesquisa será realizada na escola por meio de entrevistas com professores(as) e observações das aulas de Educação Física.

Esclareço que a referida pesquisa não acarretará nenhum custo à unidade escolar ou aos participantes e que a presente proposta foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade para apreciação. Somente após a aprovação do Comitê de Ética os participantes serão convidados a participar de forma voluntária, seguindo todos os procedimentos de autorização dos responsáveis, legais e éticos científicos.

Diante do exposto, com o consentimento da Secretaria Municipal de Educação de São Vicente mediante ao requerimento prévio, solicito autorização para realização da pesquisa nas dependências da unidade escolar (U.E) _____, vinculada a esta Secretaria.

São Vicente, ____ de _____ de 2025.

Pesquisador Responsável do Projeto

Parecer

() Autorizado

() Não autorizado

Assinatura e carimbo do (a) diretor (a) da escola

Apêndice B – Questionário

As Práticas Corporais de Aventura (PCA) e suas possibilidades metodológicas na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS 510/2016)

Eu, Thiago Rocha Fernandes, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o(a) convido a participar da pesquisa “As Práticas Corporais de Aventura (PCA) e suas possibilidades metodológicas na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física Escolar”, sob orientação do Prof. Dr. Evandro Antônio Corrêa.

Este estudo tem como objetivo explorar as potencialidades metodológicas das Práticas Corporais de Aventura (PCA) como uma ferramenta pedagógica para promover a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física escolar. A pesquisa busca compreender de que forma as atividades de aventura podem contribuir para o desenvolvimento social, motor e emocional desses alunos, proporcionando um ambiente mais inclusivo e integrador nas aulas de Educação Física.

Caso aceite participar, você será convidado(a) a colaborar com a pesquisa por meio da realização de atividades nas aulas de Educação Física e que incluirão para a coleta de dados a responder questionários, entrevistas semiestruturadas e observações realizadas na escola em que ministra aulas durante o período em que as atividades que envolvem as práticas corporais de aventura são realizadas, permitindo uma análise detalhada das práticas inclusivas e seu impacto na integração dos alunos(as) com TEA. A entrevista semiestruturada será realizada em áudio, gravada logo após as aulas, a fim de não atrapalhar a rotina escolar. O local será na sua escola em um ambiente tranquilo e adequado para garantir a qualidade da gravação, sem interferências externas. A entrevista terá uma duração estimada de 10 a 15 minutos, dependendo do andamento da conversa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos(as) participantes. Nesta investigação, os riscos para o(a) participante são mínimos, como desconforto ou possível

constrangimento em responder alguma das perguntas. Nesse contexto, não requerem plano de contenção, tendo em vista que estão sendo observadas as determinações da NORMA OPERACIONAL N° 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Cabe esclarecer que esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou psicológicos para os participantes.

Também são esperados os seguintes benefícios com este estudo: proporcionar uma experiência educativa enriquecedora, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. O estudo também pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas de inclusão no campo da Educação Física, oferecendo novas abordagens para o ensino.

Todas as informações coletadas durante o estudo serão tratadas de forma confidencial. Apenas os pesquisadores terão acesso aos dados coletados, e eles serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Qualquer gravação das entrevistas será mantida em sigilo, e os dados serão sistematizados de maneira a preservar a identidade e a privacidade dos participantes.

A participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária. Você tem a liberdade de decidir se deseja ou não participar, e a sua decisão não implicará em nenhum prejuízo para sua relação com a escola ou com os pesquisadores. Caso opte por participar, poderá a qualquer momento retirar o seu consentimento, sem qualquer tipo de consequência negativa.

Pautado na Resolução nº510/2016, garantimos ao(à) Sr(a), quando necessário, ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Esse ressarcimento poderá ser feito a partir de transferência bancária ou depósito em conta corrente ou poupança. Estão assegurados ao(à) Sr(a). o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: de segunda-feira a sexta-feira, das 08h às 12h (remotamente) e das 13h às 17h, (presencialmente).

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Se você tiver dúvidas ou preocupações sobre o estudo, pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Prof. Esp. Thiago Rocha Fernandes, pelo e-mail: thiagorochafernandes@hotmail.com ou pelo telefone 13-997046274.

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e a natureza voluntária da minha participação neste estudo. Concordo em participar da pesquisa de forma consciente e livre, com pleno entendimento do que foi apresentado neste Termo.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Após ler o Termo de Consentimento acima, declaro que estou ciente das informações apresentadas, concordo voluntariamente em participar da pesquisa e autorizo o uso das informações fornecidas para fins acadêmicos e científicos. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, li e concordo com os termos acima.

3. Nome completo *

4. Idade *

5. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outro
☐ Prefiro não dizer

6. Cidade e Estado de atuação *

7. Ano de formação *

8. Cargo *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Professor
- ☐ Coordenador
- ☐ Assistente (Vice-diretor)
- ☐ Direção
- ☐ AEE - Atendimento Educacional Especializado
- ☐ Outros

9. Tipo de instituição (onde atua) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Pública Municipal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Federal
- ☐ Privada
- ☐ Outros

10. Modalidade de ensino *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ EI - Ensino Infantil
- ☐ EF I - Ensino Fundamental 1
- ☐ EF II - Ensino Fundamental 2
- ☐ EM - Ensino Médio
- ☐ EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Ensino Superior

11. Tempo de docência *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0 - 5 anos
- ☐ 6 - 10 anos
- ☐ 11 - 15 anos
- ☐ 16 - 20 anos
- ☐ +20

12. Formação Acadêmica *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outros

13. Outra formação *

14. Já atuou com alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Já praticou Práticas Corporais de Aventura - PCA *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Como praticante
- ☐ Como professor
- ☐ Não

Tema da pesquisa: As Práticas Corporais de Aventura (PCA) e suas possibilidades metodológicas na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física Escolar

Este questionário faz parte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da UFSCar. O objetivo é investigar as possibilidades metodológicas das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua colaboração é essencial!

Escala de Likert

Por favor, responda a cada afirmação utilizando a seguinte escala de Likert:

- 1 - Discordo Totalmente**
- 2 - Discordo Parcialmente**
- 3 - Nem Concordo, Nem Discordo**
- 4 - Concordo Parcialmente**
- 5 - Concordo Totalmente**

16. 1 - As Práticas Corporais de Aventura (PCA) podem ser uma estratégia metodológica eficaz para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

17. 2 - Minha formação inicial em Educação Física me preparou adequadamente para trabalhar com alunos com TEA. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

18. 3 - As Práticas Corporais de Aventura possuem potencial para desenvolver habilidades sociais em alunos com TEA. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

19. 4 - Sinto-me capacitado para adaptar atividades de Práticas Corporais de Aventura para alunos com TEA. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

20. 5 - A formação continuada é essencial para aprimorar estratégias de inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

21. 6 - Tenho conhecimento específico sobre as características do Transtorno do Espectro Autista que podem influenciar a participação em atividades físicas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

22. 7 - As Práticas Corporais de Aventura podem contribuir para o desenvolvimento sensorial e motor de alunos com TEA. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

23. 8 - Minha instituição de ensino oferece suporte adequado para a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

24. 9 - Possuo especialização ou formação complementar para trabalhar com inclusão de alunos com necessidades especiais. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

25. 10 - As Práticas Corporais de Aventura podem reduzir comportamentos estereotipados em alunos com TEA. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

26. 11 - A metodologia das Práticas Corporais de Aventura permite maior flexibilidade para adaptações inclusivas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

27. 12 - Sinto-me motivado a buscar estratégias pedagógicas inovadoras para inclusão de alunos com TEA. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

28. 13 - As Práticas Corporais de Aventura podem melhorar a comunicação e interação social de alunos com TEA. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

29. 14 - Identifico barreiras significativas para implementar práticas inclusivas nas aulas de Educação Física. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

30. 15 - Considero fundamental a colaboração de outros profissionais (psicólogos, terapeutas) no processo de inclusão de alunos com TEA. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice C – E-book Formativo

TEA e Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar



Um Guia para a Inclusão

Thiago Rocha Fernandes

Sumário

1 Introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Educação Inclusiva

- Entendendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA)
- Como o TEA é identificado?
- A Educação Inclusiva no Brasil
- Adaptações para uma Educação Física verdadeiramente inclusiva

2 Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar

- O que são as Práticas Corporais de Aventura (PCA)?
- Por que as PCA são importantes na Educação Física Escolar?
- Desafios e a Integração Curricular das PCA

3 Estratégias Metodológicas para Inclusão de Alunos com TEA nas Práticas Corporais de Aventura (PCA)

- A Importância da Inclusão e das PCA para Alunos com TEA
- Desafios e Necessidades na Inclusão de Alunos com TEA
- Estratégias Metodológicas para uma Inclusão Efetiva

4 Aplicações Práticas e Estudos de Caso: Inclusão e Práticas Corporais na Educação Física

- A Educação Física e o Desafio da Inclusão
- Esporte de Aventura como Conteúdo Inovador
- Práticas Corporais como Ferramenta de Inclusão para Pessoas com Deficiência
- Desafios e Perspectivas para o Futuro

5 Referências

6 Vídeos Complementares – Série Inkliva

7 Avaliação de Conhecimentos e Emissão de Certificado

Introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Educação Inclusiva 1

Entendendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta o desenvolvimento e se manifesta geralmente na primeira infância. Ele se caracteriza por desafios em três áreas principais: a forma como a pessoa interage socialmente, como se comunica e a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades que são repetitivos e restritos (SILVA; MULICK, 2009). É crucial compreender que o TEA é um "espectro", o que significa que cada indivíduo autista é único, apresentando essas características com variações de intensidade e manifestação.

Como o TEA é identificado?

O diagnóstico do TEA é realizado por profissionais especializados que observam comportamentos específicos. Os critérios incluem dificuldades na comunicação não verbal (como contato visual e expressões faciais), na construção de relacionamentos com outras crianças e no compartilhamento de interesses. Na comunicação, pode haver atraso na fala, dificuldade em manter conversas ou o uso repetitivo da linguagem. Comportamentos como rotinas inflexíveis, movimentos repetitivos (estereotípias) e uma preocupação intensa com interesses específicos também são indicadores (SILVA; MULICK, 2009).

Um diagnóstico precoce é fundamental, pois possibilita que a criança receba apoio e intervenções adequadas o mais cedo possível, o que pode impactar significativamente seu desenvolvimento. Além disso, é comum que pessoas com TEA apresentem outras condições, como deficiência intelectual, problemas gastrointestinais ou sensoriais (SILVA; MULICK, 2009).

A Educação Inclusiva no Brasil

A concepção de educação inclusiva no Brasil ganhou força com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Essa abordagem defende que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, devem ser educados juntos nas escolas regulares. O objetivo é criar um ambiente onde todos aprendam e se desenvolvam, valorizando a diversidade e assegurando a igualdade de oportunidades (AGUIAR; DUARTE, 2005; VAN MUNSTER, 2013).

Contudo, a implementação da inclusão ainda enfrenta desafios. Muitos professores expressam sentir-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, seja pela carência de formação específica, de recursos pedagógicos adaptados ou de apoio institucional. A Educação Física, por exemplo, embora possua grande potencial inclusivo, muitas vezes exclui alunos com deficiência devido à falta de preparo dos docentes e à predominância de uma cultura esportiva mais competitiva (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Para que a inclusão seja efetiva, são necessárias adaptações tanto no currículo quanto nas metodologias de ensino. Isso implica flexibilizar o que e como é ensinado para atender às necessidades individuais de cada aluno, sem comprometer o aprendizado do grupo. As adaptações devem ser realizadas "sempre que" e "apenas quando" necessário, visando a máxima compreensão e participação de todos (VAN MUNSTER, 2013).

Adaptações para uma Educação Física verdadeiramente inclusiva

Na Educação Física, as adaptações podem envolver diferentes dimensões. As **adaptações curriculares** modificam os objetivos, conteúdos ou a forma de avaliação das atividades para torná-las acessíveis a todos. Por exemplo, um currículo pode apresentar níveis diferenciados para a mesma unidade temática, ou oferecer atividades alternativas que se adequem às capacidades dos alunos (VAN MUNSTER, 2013).

As **adaptações metodológicas** ajustam as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e o ambiente. Isso abrange o manejo de variáveis como o tempo da atividade, o espaço físico, os equipamentos e materiais, e a forma como a instrução é fornecida. O objetivo é adequar a tarefa ao nível de desempenho do aluno, promovendo a autonomia e a participação ativa (VAN MUNSTER, 2013).

É fundamental que os cursos de formação de professores preparem os futuros docentes para a inclusão, desenvolvendo competências para atuar com a diversidade. A inclusão não se limita ao acesso, mas sim a garantir que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizado e desenvolvimento em um ambiente acolhedor e respeitoso (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Assista também – Material Complementar

INKLIVA. Módulo 1: Introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Educação Inclusiva. YouTube, 9 out. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/bQjEeAMLjbE>

Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar ²

O que são as Práticas Corporais de Aventura (PCA)?

As Práticas Corporais de Aventura (PCA) são atividades que envolvem desafios físicos e mentais, frequentemente realizadas em ambientes naturais ou urbanos, com um grau de risco controlado. Elas englobam modalidades como escalada, arvorismo, trilhas, corrida de orientação, parkour, skate, entre outras (CARDOSO; INÁCIO, 2025; CAPAVERDE; MEDEIROS; ALVES, 2012). Essas práticas se distinguem dos esportes tradicionais por valorizarem a emoção, o risco, a intuição e a interação com o ambiente, proporcionando uma experiência singular de superação e autoconhecimento (CARDOSO; INÁCIO, 2025).

Por que as PCA são importantes na Educação Física Escolar?

A Educação Física escolar busca constantemente se adaptar às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade. Nesse contexto, as PCA surgem como uma alternativa rica para diversificar as aulas, que muitas vezes são dominadas por esportes mais tradicionais (CARDOSO; INÁCIO, 2025). A inclusão das PCA no currículo escolar é importante por diversos motivos.

Primeiramente, elas **diversificam o conteúdo**, ampliando o repertório de atividades corporais oferecidas aos alunos, indo além do "quarteto fantástico" (futsal, voleibol, basquetebol e handebol) (CARDOSO; INÁCIO, 2025). Além disso, as PCA **promovem o desenvolvimento integral**, favorecendo o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, como autoconfiança, trabalho em equipe, gestão de riscos e consciência ambiental (CARDOSO; INÁCIO, 2025; CORRÊA; SOUZA NETO, 2018).

As PCA também **estimulam o engajamento**. Ao desafiar os limites e proporcionar experiências novas, elas podem aumentar o interesse e o envolvimento dos alunos nas atividades físicas, especialmente adolescentes que buscam atividades que proporcionem prazer e superação (CARDOSO; INÁCIO, 2025; CAPIVERDE; MEDEIROS; ALVES, 2012). Por fim, promovem a **conexão com o meio ambiente**, colocando os alunos em contato com ambientes naturais, contribuindo para uma maior conscientização ecológica e para o desenvolvimento de uma relação mais harmoniosa com a natureza (CARDOSO; INÁCIO, 2025; CAPIVERDE; MEDEIROS; ALVES, 2012).

Desafios e a Integração Curricular das PCA

Apesar dos benefícios, a implementação das PCA nas escolas enfrenta desafios. Um dos principais é o despreparo dos professores, que muitas vezes não possuem formação específica na área, além da falta de recursos adequados e infraestrutura (CARDOSO; INÁCIO, 2025; CAPIVERDE; MEDEIROS; ALVES, 2012). Muitos cursos de Educação Física só recentemente começaram a incluir as PCA em seus currículos, e ainda há uma lacuna na qualificação profissional (CAPIVERDE; MEDEIROS; ALVES, 2012; CORRÊA; SOUZA NETO, 2018).

No entanto, há um movimento crescente para integrar as PCA nos currículos. O Currículo Paulista, por exemplo, já contempla as PCA, categorizando-as por ciclos (PCA Urbanas e PCA na Natureza) e sugerindo modalidades específicas para cada série do Ensino Fundamental e Médio (CARDOSO; INÁCIO, 2025). Isso demonstra um esforço para democratizar essas práticas e torná-las parte da rotina escolar.

Para que a integração seja bem-sucedida, é essencial que as PCA sejam trabalhadas nas três dimensões do conhecimento na Educação Física. A dimensão **conceitual** refere-se ao que o aluno deve saber sobre as PCA (história, regras, segurança, relação com o meio ambiente). A dimensão **procedimental** envolve o que o aluno deve saber fazer (técnicas básicas das modalidades, como montar um equipamento de segurança, como se orientar em uma trilha). Por fim, a dimensão **atitudinal** diz respeito a como o aluno deve se comportar (respeito ao meio ambiente, cooperação, superação de desafios, valorização da diversidade) (CAPIVERDE; MEDEIROS; ALVES, 2012).

É fundamental que os professores busquem formação continuada e que as instituições de ensino ofereçam suporte para que possam adaptar as práticas de aventura à realidade escolar, garantindo a segurança e o aprendizado de todos os alunos (CAPAVERDE; MEDEIROS; ALVES, 2012; CORRÊA; SOUZA NETO, 2018).

Assista também – Material Complementar

INKLIVA. Módulo 2: Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar. YouTube, 9 out. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/BWIdSINpw18>

Estratégias Metodológicas para Inclusão³ de Alunos com TEA nas Práticas Corporais de Aventura (PCA)

A Importância da Inclusão e das PCA para Alunos com TEA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física escolar, especialmente em Práticas Corporais de Aventura (PCA), é um desafio e uma oportunidade. O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e pode apresentar padrões de comportamento repetitivos (BRASIL, 2025). No entanto, a atividade física é crucial para o desenvolvimento de pessoas com TEA, trazendo benefícios como a melhoria da coordenação motora, redução de comportamentos repetitivos e aumento da interação social (BRASIL, 2025).

As PCA, por sua natureza desafiadora e de contato com o ambiente, podem ser ferramentas poderosas para a inclusão. Elas oferecem experiências que estimulam a superação, a autonomia e a consciência ambiental (PAULA; KOCHHANN, 2020). Contudo, para que essa inclusão seja efetiva, é fundamental que os professores de Educação Física estejam preparados e utilizem estratégias metodológicas adequadas.

Desafios e Necessidades na Inclusão de Alunos com TEA

Professores de Educação Física frequentemente enfrentam o desafio de incluir alunos com deficiência, incluindo TEA, devido à falta de formação específica e recursos (CIDADE; FREITAS, 2005; PAULA; KOCHHANN, 2020). É essencial que o educador conheça as características individuais de cada aluno com TEA, como seu tipo de deficiência, idade de manifestação, funções e estruturas prejudicadas, além de aspectos do desenvolvimento biológico, cognitivo, motor e socioemocional (CIDADE; FREITAS, 2002).

Alunos com TEA podem apresentar particularidades sensoriais, dificuldades na comunicação e na compreensão de instruções complexas, além de apego a rotinas. Ignorar essas características pode criar barreiras significativas para a participação e o aprendizado nas PCA (BRASIL, 2025; CIDADE; FREITAS, 2005).

Estratégias Metodológicas para uma Inclusão Efetiva

Para promover a inclusão de alunos com TEA nas PCA, algumas estratégias metodológicas são essenciais. A seguir, apresentamos cinco dimensões fundamentais para uma prática inclusiva efetiva.

1. Adaptação do Ambiente e Materiais

É fundamental garantir que o **espaço físico seja acessível**, considerando possíveis sensibilidades sensoriais, como ruídos altos ou luzes fortes (BRASIL, 2025; CIDADE; FREITAS, 2005). Além disso, devem ser utilizados **materiais adaptados** que facilitem a participação, como cordas mais grossas para escalada, coletes de identificação para jogos de orientação, ou materiais com texturas e cores que atraiam o interesse (BRASIL, 2025; PAULA; KOCHHANN, 2020).

2. Comunicação e Instrução Claras

Alunos com TEA podem se beneficiar de **instruções visuais e simplificadas**, curtas, diretas e acompanhadas de recursos visuais como imagens, cartões e demonstrações. É importante evitar metáforas e linguagem abstrata (BRASIL, 2025; CIDADE; FREITAS, 2005). Estabelecer **rotinas e previsibilidade** também é essencial, informando o aluno sobre o que acontecerá em seguida, pois mudanças inesperadas podem gerar ansiedade. Um cronograma visual pode ser útil (BRASIL, 2025). Além disso, é importante estar aberto a diferentes formas de **comunicação alternativa**, como gestos, comunicação aumentativa e alternativa (CAA) ou aplicativos, se o aluno tiver dificuldades na fala (BRASIL, 2025).

3. Adaptação das Atividades e Regras

É necessário ter **flexibilidade nas regras**, adaptando-as para permitir a participação de todos, sem descaracterizar a atividade. O foco deve ser na participação e no desenvolvimento individual, não apenas na performance (CIDADE; FREITAS, 2005; PAULA; KOCHHANN, 2020). A **divisão de tarefas** em etapas menores e mais gerenciáveis facilita o aprendizado e a sensação de conquista (BRASIL, 2025; CIDADE; FREITAS, 2005). Definir claramente o **início e fim** de cada atividade ajuda na transição e na organização do aluno (BRASIL, 2025). Oferecer **escolha de atividades** dentro das PCA permite que o aluno escolha aquelas que mais lhe interessam, aumentando o engajamento (BRASIL, 2025; PAULA; KOCHHANN, 2020).

4. Suporte e Mediação Social

A presença de um mediador ou professor de apoio pode ser fundamental para fornecer **apoio individualizado**, auxiliando o aluno com TEA na compreensão das instruções, na interação com os colegas e na gestão de suas emoções (BRASIL, 2025; CIDADE; FREITAS, 2005). É importante criar oportunidades para **incentivar a interação**, promovendo a cooperação e o respeito às diferenças. Atividades em duplas ou pequenos grupos podem ser eficazes (CIDADE; FREITAS, 2005; PAULA; KOCHHANN, 2020). Celebrar as pequenas conquistas e esforços do aluno, utilizando **reforços positivos** que sejam significativos para ele, também é essencial (BRASIL, 2025).

5. Formação Continuada do Professor

Buscar formação contínua sobre o TEA e suas particularidades, bem como sobre as PCA e suas adaptações, é fundamental. Isso inclui entender os benefícios da atividade física para essa população e como planejar intervenções eficazes (BRASIL, 2025; PAULA; KOCHHANN, 2020). O **trabalho em equipe** com outros profissionais (psicólogos, terapeutas ocupacionais, pais) é essencial para obter informações sobre o aluno e alinhar as estratégias de intervenção (BRASIL, 2025).

Assista também – Material Complementar

INKLIVA. Módulo 3: Estratégias Metodológicas para Inclusão de Alunos com TEA nas PCAs. YouTube, 9 out. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/RtSO-qwu9WQ>

Aplicações Práticas e Estudos de Caso: 4

Inclusão e Práticas Corporais na Educação Física

A Educação Física e o Desafio da Inclusão

A Educação Física escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, mas enfrenta o desafio de ser verdadeiramente inclusiva. Historicamente, a predominância de esportes tradicionais como futsal, voleibol, basquetebol e handebol pode limitar a participação e o engajamento de todos, especialmente de alunos com deficiência (PAIXÃO, 2017). A busca por práticas mais diversificadas e adaptadas é essencial para criar um ambiente onde cada estudante se sinta valorizado e capaz de participar.

Esporte de Aventura como Conteúdo Inovador

O esporte de aventura surge como uma alternativa promissora para enriquecer o currículo da Educação Física. Essas práticas, que envolvem atividades em ambientes naturais e controlados, oferecem experiências únicas de superação, contato com a natureza e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (PAIXÃO, 2017). Ao contrário dos esportes tradicionais, que muitas vezes exigem um alto nível de aptidão física e podem ser excludentes, o esporte de aventura pode ser adaptado para diferentes níveis de habilidade, promovendo a participação de todos (PAIXÃO, 2017).

Os benefícios do esporte de aventura na escola são múltiplos. Eles promovem **motivação e engajamento**, pois a novidade e o caráter desafiador das atividades de aventura podem despertar maior interesse nos alunos (PAIXÃO, 2017). Além disso, estimulam o **desenvolvimento integral**, incluindo habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, como autoconfiança, trabalho em equipe e gestão de riscos (PAIXÃO, 2017). A **consciência ambiental** também é promovida, incentivando a reflexão sobre a preservação do meio ambiente e a interação sustentável com a natureza (PAIXÃO, 2017). Por fim, permitem a **inclusão**, favorecendo adaptações que facilitam a participação de alunos com diferentes necessidades, reduzindo a segregação (PAIXÃO, 2017; PEREIRA et al., 2023).

Práticas Corporais como Ferramenta de Inclusão para Pessoas com Deficiência

As práticas corporais, incluindo as de aventura, são reconhecidas como ferramentas poderosas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), garante o direito à educação inclusiva e à participação em atividades físicas e esportivas (PEREIRA et al., 2023). No entanto, a efetivação desses direitos ainda depende de políticas públicas, formação docente e adaptações pedagógicas adequadas.

Estudos de caso demonstram que, quando bem planejadas e adaptadas, as práticas corporais de aventura podem ser altamente inclusivas. Por exemplo, atividades como trilhas adaptadas, escalada com suporte e jogos de orientação modificados permitem que alunos com diferentes tipos de deficiência participem ativamente, desenvolvendo habilidades motoras, sociais e emocionais (PEREIRA et al., 2023). A chave para o sucesso está na capacidade do professor de identificar as necessidades individuais e criar um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade.

Além disso, a inclusão de alunos com deficiência nas PCA beneficia não apenas esses alunos, mas toda a turma. Ela promove a empatia, o respeito às diferenças e a cooperação, valores fundamentais para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários (PEREIRA et al., 2023). As práticas corporais de aventura, portanto, não são apenas uma ferramenta pedagógica, mas também um meio de transformação social.

Desafios e Perspectivas para o Futuro

Apesar dos avanços, ainda há desafios significativos a serem superados para que a inclusão de alunos com TEA e outras deficiências nas PCA seja plenamente efetivada. A falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos materiais e a resistência cultural a mudanças pedagógicas são obstáculos que precisam ser enfrentados (PAIXÃO, 2017; PEREIRA et al., 2023).

No entanto, as perspectivas para o futuro são promissoras. O crescente reconhecimento da importância da educação inclusiva, aliado ao desenvolvimento de novas metodologias e tecnologias assistivas, abre caminhos para práticas mais inovadoras e eficazes. A formação continuada de professores, o investimento em infraestrutura e a criação de redes de apoio entre educadores, famílias e profissionais da saúde são fundamentais para avançar nessa direção (PEREIRA et al., 2023).

Além disso, é essencial que as políticas públicas educacionais priorizem a inclusão, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de todos os alunos. As práticas corporais de aventura, quando integradas de forma consciente e planejada ao currículo escolar, podem ser um catalisador para essa transformação, promovendo uma educação física verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos (PAIXÃO, 2017; PEREIRA et al., 2023).

Assista também – Material Complementar

INKLIVA. Módulo 4: Aplicações Práticas e Estudos de Caso — Inclusão e Práticas Corporais na Educação Física. YouTube, 9 out. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/loirnzxlt0U>

Referências

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Rev. Bras. Educ. Espec.* [online]. v.1, n.2, p. 223-240, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v11n02/v11n02a05.pdf>.
- BORGES, A. S. M. B; RAIOL, J. J. M; CAMARGO, L. L; BACCIOTTI, P. O. A proposta da nova (velha) política brasileira de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. *Políticas Educativas*, Montevideu: Programa de Políticas Educativas do Núcleo Educação para a Integração da Associação de Universidades do Grupo Montev, v. 13, p. 122-131, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107368>.
- BRASIL. Ministério do Esporte. Guia de atividade física para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Versão para consulta pública. Brasília: Ministério do Esporte, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/esporte/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/ministerio-do-esporte-abre-consulta-publica-sobre-guia-de-atividade-fisica-para-pessoas-com-tea/copy_of_Guia_AF_TEA_versao_consulta_publica.pdf.
- CAPAUVERDE, M. R; MEDEIROS, T. N; ALVES, S. L. C. (2012). Esporte de Aventura nas Aulas de Educação Física: Uma Alternativa ao Alcance dos Profissionais? *Revista Vento e Movimento. FACOS/CNEC*. v. 1, n. 1, Osório. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/vento_e_movimento/abril_2012/pdf/esporte_de_aventura_nas aulas_de_educacao_fisica_-_uma_alternativa_ao_alcance_dos_profissionais.pdf.
- CARDOSO, V. F.; INÁCIO, H. L. de D. Práticas Corporais de Aventura no Currículo Paulista: desafios no chão da escola. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 34, n. 77, p. 245–258, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/21539>.
- CIDADE, R.E.; FREITAS, P.S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista integração*, Brasília, DF, v.14, p.27-30, 2002. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>.
- CORREA, E. A; NETO, S. S. As atividades de aventura e a Educação Física: formação, currículo e campo de atuação – São Paulo: CREF4/SP, 2018. (Selo Literário 20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física, 19) Disponível em: <https://www.crefsp.gov.br/storage/app/arquivos/60d9ddddd6bce77a43e05ffdd883035.pdf>.
- DA PAIXAO, J. A. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. *Motrivência*, v. 29, n. 50, p. 170-182, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p170>.
- PAULA, M. V.; KOCHHANN, A. Práticas corporais de aventura na educação física escolar e a inclusão da criança com deficiência. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15118.209209225339.0513>.
- PEREIRA, B. A. P; et. al. As Práticas Corporais como forma de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. 2023. Disponível em: <https://intranet.cbt.ifsp.edu.br/qualif/volume13/artigo6.pdf>.
- SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 29, n. 1, 116- 131, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>.
- VAN MUNSTER, M.A.V. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Sobama*, Marília, v.14, n.2, p.27-34, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2013.v14n2.3612>

Vídeos Complementares – Série Inkliva

Para aprofundar os estudos e ampliar a compreensão sobre os temas abordados neste e-book, seguem os vídeos da série INKLIVA, que correspondem a cada um dos módulos do conteúdo apresentado.

Módulo 1: Introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Educação Inclusiva

Disponível em: <https://youtu.be/bQjEeAMLjbE>

Módulo 2: Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar

Disponível em: <https://youtu.be/BWIdSiNpw18>

Módulo 3: Estratégias Metodológicas para Inclusão de Alunos com TEA nas PCAs

Disponível em: <https://youtu.be/RtSO-qwu9WQ>

Módulo 4: Aplicações Práticas e Estudos de Caso — Inclusão e Práticas Corporais na Educação Física

Disponível em: <https://youtu.be/loirnzxlt0U>

Os vídeos complementam o conteúdo teórico e apresentam exemplos práticos, estudos de caso e discussões metodológicas que fortalecem a relação entre teoria e prática na Educação Física inclusiva.

Avaliação de Conhecimentos e Emissão de Certificado

Agradecemos por concluir a leitura do e-book "TEA e Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar".

Para receber o certificado de participação (carga horária: 10 horas), é necessário responder ao questionário de avaliação de conhecimentos, com base no conteúdo estudado neste material.

➡ Acesse o link abaixo ou escaneie o QR Code para iniciar a avaliação.

[https://docs.google.com/forms/d/e/
1FAIpQLScL3M08eymo8dcvZscjyRObbfQW0BWviY8hO19HfrOGbHPi
SA/viewform?usp=header](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScL3M08eymo8dcvZscjyRObbfQW0BWviY8hO19HfrOGbHPiSA/viewform?usp=header)

 Escaneie o QR Code abaixo:



Apêndice D – Certificado (Modelo)



participou e concluiu o curso de formação continuada com carga horária de 10 (dez) horas, intitulado **“TEA e Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar”**, elaborado e ministrado no âmbito da pesquisa desenvolvida por Thiago Rocha Fernandes, como parte do **Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)**.

Lisa Marie Simpson



Thiago Rocha Fernandes
CREF: 082264-G/SP

Concluído em
XX December, XXXX

Made for free with Certify'em

Conteúdo Programático

MÓDULO 1: Introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Educação Inclusiva

Entendendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Como o TEA é identificado?

A Educação Inclusiva no Brasil

Adaptações para uma Educação Física verdadeiramente inclusiva

MÓDULO 3: Estratégias Metodológicas para Inclusão de Alunos com TEA nas Práticas Corporais de Aventura (PCA)

A Importância da Inclusão e das PCA para Alunos com TEA

Desafios e Necessidades na Inclusão de Alunos com TEA

Estratégias Metodológicas para uma Inclusão Efetiva

MÓDULO 2: Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Educação Física Escolar

O que são as Práticas Corporais de Aventura (PCA)?

Por que as PCA são importantes na Educação Física Escolar?

Desafios e a Integração Curricular das PCA

MÓDULO 4: Aplicações Práticas e Estudos de Caso: Inclusão e Práticas Corporais na Educação Física

A Educação Física e o Desafio da Inclusão

Esporte de Aventura como Conteúdo Inovador

Práticas Corporais como Ferramenta de Inclusão para Pessoas com Deficiência

Desafios e Perspectivas para o Futuro

Apêndice E - Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista com professores/gestores/AEE de São Vicente
1. Na sua função (docência/gestão/AEE), como você compreende a inclusão de estudantes com TEA na escola e qual é o principal desafio hoje para que essa inclusão seja efetiva?
2. Como você avalia o potencial das Práticas Corporais de Aventura (PCA) para favorecer participação, aprendizagem e pertencimento de estudantes com TEA na Educação Física e na vida escolar?
3. Após a formação, quais mudanças ou adaptações você considera possíveis em sua rotina de trabalho (na docência, na gestão ou no AEE) e que suportes seriam necessários para consolidá-las na escola?
4. Quais desafios estruturais e pedagógicos você identifica para o desenvolvimento contínuo das PCA como estratégia de inclusão na rede municipal de São Vicente e que soluções você sugere?
5. Quais apoios, acordos e responsabilidades são indispensáveis para sustentar uma proposta de PCA inclusiva ao longo do tempo e quais evidências/indicadores mostrariam que ela está funcionando para estudantes com TEA?