



Ficha Catalográfica

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Amâncio, Andréia Aparecida Borges

Formação docente na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista: percepção dos professores de Educação Física. / Andréia Aparecida Borges Amâncio -- 2025. 73f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Daniela Godoi Jacomassi
Banca Examinadora: Cláudia Foganholi, Evandro Antônio Corrêa
Bibliografia

1. Formação docente. 2. Deficiência Intelectual. 3. Transtorno do Espectro Autista. I. Amâncio, Andréia Aparecida Borges. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (Sin)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180





Dedico este trabalho aos alunos e alunas atípicos que fizeram e ainda fazem parte da minha jornada docente, e às suas famílias, que com amor e resiliência lutam por seus direitos e por uma educação inclusiva de qualidade.





AMÂNCIO, Andréia Aparecida Borges. **Formação docente na perspectiva inclusiva de alunos com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista: percepção dos professores de Educação Física.** Orientador: Prof.^a Dra. Daniela Godoi Jacomassi. 73 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) –Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2025.

RESUMO

Considerando-se o aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas regulares, nota-se dificuldades em proporcionar aulas de Educação Física realmente inclusivas, haja vista que a formação dos professores acerca do tema inclusão é, por vezes, superficial. O objetivo deste estudo é analisar o conhecimento dos professores de Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino sobre Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da Educação Física inclusiva para alunos que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e propor ações formativas que contemplem o atendimento dos alunos com DI / TEA para os professores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa da qual participaram professores de Educação Física que atendem alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, cuja aplicação foi realizada via *Google Forms*. Para análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo. Participaram da pesquisa 28 professores com média de idade 40 anos. Cerca de 89% dos professores possuem pós-graduação. Em relação à formação inicial, a maioria teve uma ou mais disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva, porém os currículos diferem em relação à nomenclatura das disciplinas. Cerca de 10% dos participantes com maior tempo de graduação não tiveram nenhuma disciplina relacionada ao tema. Todos os participantes afirmaram ter alunos com DI ou TEA em uma ou mais turmas, demonstrando o aumento efetivo de matrículas de alunos atípicos no ensino regular. E dentre as dificuldades apontadas pelos professores em trabalhar com esse público, estão a falta de acompanhamento de um professor auxiliar ou apoio, falta de formação com orientações práticas e também teóricas, além da falta de espaços e materiais adequados. Tais apontamentos subsidiaram a elaboração de um curso de formação disponibilizado no Portal de Cursos da UFSCar.

Palavras-chave: Educação Física Inclusiva. Deficiência Intelectual. Transtornos do Espectro Autista. Formação Continuada.



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - (Referente a questão 02) Idade dos participantes da pesquisa por gênero	31
Tabela 2 - (Referente a questão 03) Ano de Conclusão da Licenciatura em Educação Física.....	32
Tabela 3 - (Análise de frequência referente a questão 05) Pós-graduação....	33
Tabela 4 - (Análise de frequência referente a questão 06) Em sua formação inicial teve alguma das disciplinas abaixo.....	34
Tabela 5 - (Análise de frequência referente a questão 10). Tempo de atuação como professor de Educação Física escolar (rede pública e/ou privada).....	37
Tabela 6 - (Análise de frequência referente a questão 11.) Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino.....	38
Tabela 7 - (Análise de frequência referente a questão 12) Segmento de atuação na Rede Municipal.....	38
Tabela 8 - (referente a questão 16). Discorra sobre os sentimentos assinalados na questão anterior.....	42
Tabela 9 - (Referente à questão 18). Se considerar oportuno, discorra/comente sobre as sensações assinaladas na questão anterior (nº17)	45
Tabela 10A- Análise de frequência referente a questão 22- item A: Curso de formação teórico para compreender a DI e TGD	49
Tabela 10B - Análise de frequência referente a questão 22- item B: Curso de formação prático com propostas diversificada	49



Tabela 10C - Análise de frequência referente a questão 22- item C: Professor e /ou auxiliar de apoio nas aulas	49
Tabela 10D - Análise de frequência referente a questão 22- item D: Adequação de materiais e espaço.....	50
Tabela 11 - (Referente a questão 23). Deixe suas considerações sobre a necessidade de ter temas relacionados a Educação Física inclusiva em sua formação continuada.....	50



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - (Referente a questão 01). Refere-se à identidade de gênero dos participantes.....	31
Figura 2 - (Referente a questão 04) Possui outra graduação.....	32
Figura 3 - (Referente a questão 07). Considera que sua formação inicial para atuar com alunos com deficiência e/ou transtornos foi:.....	35
Figura 4 - (Referente a questão 08) Em suas formações continuadas o tema Educação Física Inclusiva é abordado?.....	36
Figura 5 - (Referente a questão 09) Considera que sua formação continuada para atuar com alunos com deficiência e/ou transtornos está sendo:.....	37
Figura 6 - (Referente a questão 13). Há em suas turmas alunos com Deficiência Intelectual, Transtornos do Espectro Autista ou outros transtornos?.....	39
Figura 7 - (Referente a questão 14). Dificuldades em trabalhar com turmas que tenham 01 ou mais alunos com Deficiência Intelectual e/ou transtornos. (Assinale mais de uma opção, se necessário).....	40
Figura 8 - (Referente a questão nº 15). Situação hipotética: seu plano de aula não acontece como o planejado, o(a) aluno(a) com deficiência chora, grita ou torna-se agressivo e não consegue participar da aula, você se sente: (assinale mais de uma opção, se necessário).....	41
Figura 9 - (referente à questão 17). Quando as atividades propostas em sua aula conseguem incluir o aluno com deficiência de forma que ele	



participe com os demais alunos, quais dos sentimentos /sensações abaixo é mais latente?..... 44

Figura 10 - (Referente a questão 19). Todo aluno(a) com deficiência e/ou transtornos tem direito ao Plano Educacional Individualizado (PEI). Você tem/ teve acesso ao PEI de todos os alunos com deficiência e ou transtornos atendidos nas suas aulas?..... 46

Figura 11- (Referente a questão 20). Você já participou do preenchimento de um PEI na sua escola?..... 47

Figura 12 - (Referente à questão 21). Assinale os temas que considera pertinentes na formação continuada do professor de Educação Física tratando-se de alunos com deficiência e/ou transtornos (assinale mais de uma opção, se necessário): 48



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABDA- Associação Brasileira do Déficit de Atenção
- BNCC -- Base Nacional Curricular Comum
- DI- Deficiência Intelectual
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde,
- DSM- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)
- IDEB – Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB -Lei de Diretrizes e Bases
- OMS- Organização Mundial da Saúde
- ONU -Organização das Nações Unidas
- PAE- Público Alvo da Educação Especial
- PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEI- Plano Educacional Individualizado
- PEI-EF - Plano Educacional Individualizado aplicado à Educação Física
- PNE- Plano Nacional de Educação
- PROEF- Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TEA- Transtorno do Espectro Autista
- TGD- Transtornos Globais dos Desenvolvimento
- UFSCar- Universidade Federal de São Carlos



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Objetivo Geral	18
1.2 Objetivos específicos	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Deficiência Intelectual.....	19
2.2 Transtornos do Espectro Autista.....	20
2.2.1 - Critérios diagnósticos do DSM-5 – Transtorno do Espectro Autista	21
2.3 Pessoa com Deficiência e seus direitos	22
2.4 Educação Física escolar inclusiva	25
2.5 Formação docente na perspectiva inclusiva	26
3 PERCURSO INVESTIGATIVO	28
3.1 Universo da Pesquisa	28
3.2 Participantes	28
3.3 Caracterização da pesquisa	29
3.4 Procedimentos para a Coleta de Dados	29
3.5 Procedimentos para a Análise de Dados	30
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICE A - Questionário <i>Google Forms</i>	59
APÊNDICE B -Produto Educacional	71
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	73



APRESENTAÇÃO

Desde a infância mostrei-me inclinada a trabalhar com a educação básica, haja vista que ensinava minha irmã caçula, que na época não conseguiu vaga na pré-escola, a escrever as primeiras letras e palavras. Para tanto, usava um alfabeto improvisado, feito pelo meu pai com tocos de madeira e com as letras pintadas por mim. Eu era uma criança ativa e saltitante, participava de toda e qualquer atividade extra que tivesse na escola, desde as peças de teatro improvisadas, as danças e até nas apresentações como baliza nos desfiles de 7 de setembro.

Cursei Licenciatura em Educação Física (1997) atuando em academias de natação e ginástica. E desde as primeiras aulas como professora, tinha em minhas turmas de natação alunos com deficiência, pois a academia em que eu trabalhava era referência no assunto.

Ao ser mãe, passei a lecionar em uma escola de educação infantil particular permutando bolsa de estudos para meus filhos e me reencontrei profissionalmente como professora de Educação Física escolar. Foi então que prestei um processo seletivo e ingressei como contratada na rede pública municipal.

Desde que comecei a lecionar na rede pública, sempre tive em minhas turmas alunos com deficiência. E durante este percurso, fiz minha segunda graduação Licenciatura em Pedagogia (2016) e alguns cursos, incluindo uma especialização sobre atividades físicas e esportes inclusivos buscando otimizar o atendimento a esses alunos e alunas.

Atualmente sou professora efetiva na rede municipal de ensino e observo em meu cotidiano escolar um crescente número de crianças com diagnóstico de transtornos como Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros.

Também há maior esclarecimento dos familiares na busca dos direitos de seus filhos (as) atípicos, como por exemplo vaga em escola regular da rede pública com Atendimento Educacional Especializado (AEE). Consequentemente, houve aumento de matrículas no Ensino Fundamental de alunos com deficiência, principalmente Deficiência Intelectual e Transtornos do Espectro Autista.



O aumento desta demanda aliado ao pouco conhecimento por parte dos professores sobre educação inclusiva, torna nossa prática docente desafiadora e por vezes, frustrante. Apesar de termos formação continuada em nossa rede, ainda não é suficiente para sanar as lacunas existentes.

Ponderando este contexto, optei pelo tema formação docente na perspectiva inclusiva para minha pesquisa do Mestrado.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da democratização do ensino, cujo marco foram os anos de 1990, tornou-se essencial que as instituições escolares remodelassem seus currículos para o atendimento na e pela diversidade. Entretanto, é perceptível que a formação continuada na área da Educação Física aborda superficialmente o tema (Rabello, 2009).

A democratização de ensino culminou em maior empoderamento das famílias que têm filhos ou filhas com deficiência e, conseqüentemente, maior esclarecimento dos familiares na busca dos direitos de seus filhos (as) atípicos, como por exemplo sobre o Atendimento Escolar Especializado (AEE)(Oliveira, 2011).

O Censo Escolar da Educação Básica em 2023 (Brasil, 2023) aponta que houve aumento das matrículas de alunos com Deficiência Intelectual (DI) na rede pública, bem como o crescente número de diagnóstico de transtornos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros.

Neste projeto abordaremos a Deficiência Intelectual e o os Transtornos do Espectro Autista. Antes de discorrer sobre cada uma dessas condições, é importante destacar que as nomenclaturas na área da educação inclusiva apresentam ampla variabilidade e estão em constante transformação, acompanhando avanços nas pesquisas, mudanças socioculturais e atualizações em documentos oficiais. Sendo assim, faz-se necessário compreendermos alguns termos segundo Floriani (2017):

Pessoa com deficiência (PcD): aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Educação Especial: trata-se do atendimento do aluno com deficiência em instituições especializadas.

Educação Inclusiva: trata-se da inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns.

Exclusão: ocorre quando separamos os alunos com deficiência, não considerando a diversidade e limitando a participação e todos.



Segregação: ocorre quando as crianças com deficiência são isoladas e separadas em grupos, em instituições de atendimento especializado, sem frequentar a escola comum.

Integração: insere o aluno no contexto escolar, mas não o inclui. Trata-se do aluno “especial” na educação.

Inclusão: Considera a diversidade e as necessidades de todos os alunos, garantindo o acesso, a permanência e a participação deles em salas de aula regulares.

PAE: Público Alvo da Educação Especial

No presente estudo, optou-se por adotar os termos mais mencionados e aceitos na literatura científica e nos documentos normativos, de modo a garantir clareza e alinhamento com as práticas vigentes. Dessa forma, serão utilizados os termos "deficiência intelectual" e "transtorno do espectro autista" ao longo do trabalho, respeitando as definições e conceituações reconhecidas nessas fontes.

Neste sentido, a **Deficiência Intelectual (DI)** caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média associada às limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade (São Paulo, 2012).

A pessoa com DI tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades consideradas comuns para as outras pessoas, comportando-se como se tivesse menos idade do que tem (Honora & Frizanco, 2008).

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (Honora e Frizanco, 2008, p. 103).

Os **Transtornos do Espectro Autista (TEA)** representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas (Brasil, 2010). Podem englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, na interação social e do comportamento. Dentro do espectro são

identificados graus que podem ser leves até níveis de total dependência para atividades cotidianas ao longo de toda a vida. (Brasil, 2022).

É importante ressaltar que a pessoa com deficiência tem direitos assegurados por lei e documentos oficiais tais como Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), Política Nacional de Educação Especial (2012), Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Estatuto da Pessoa com Deficiência /Lei 13146 (Brasil, 2015), entre outros.

Considerando as políticas educacionais federais vigentes é dever da escola e Estado garantir o acesso dos alunos com deficiência nas redes de ensino. No âmbito escolar, faz-se necessário criar ambientes que promovam a interação das crianças com e sem deficiência, promovendo um espaço inclusivo. Sendo assim, a Educação Física pode contribuir de forma significativa neste processo. E para tanto, é necessário que os professores e professoras de Educação Física aprofundem seus conhecimentos sobre o tema.

Portanto, considerando o aumento desta demanda e a fragilidade do currículo na formação inicial sobre educação inclusiva e o como atender uma população heterogênea (Rabello, 2009; Fiorini e Manzini, 2014), é relevante mapear o conhecimento dos professores acerca do tema e posteriormente, pensarmos em uma formação continuada para os Profissionais de Educação Física que contemple o atendimento dos alunos com deficiência intelectual e alunos com transtornos diversos nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, os objetivos, geral e específicos, da pesquisa são apresentados na sequência.

1.1 Objetivo geral:

Analisar o conhecimento dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino sobre Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da Educação Física inclusiva para alunos que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e propor

ações formativas que contemplem o atendimento dos alunos com DI / TEA para os professores de Educação Física.

1.2 Objetivos específicos:

- Levantar os conhecimentos prévios sobre Educação Física inclusiva dos professores de Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que atuam com alunos com Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos do Espectro Autista (TEA).
- Verificar as percepções professores de Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sobre as aulas de Educação Física para pessoas com DI e TEA atendidas no ensino regular, pertencentes a população da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.
- Mapear as dificuldades e os pontos positivos e propor ações formativas que contemplem o atendimento dos alunos com Deficiência Intelectual e alunos com TEA para os professores de Educação Física da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 – Deficiência Intelectual

Uma deficiência é a expressão das limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo, como está representado pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), adequada ao modelo social, pois sua proposta de conceituação das deficiências e incapacidades vai além da doença, tem um enfoque mais social do que médico e, por isso, mais inclusivo (OMS, 2015; Carvalho, 2008).

Segundo a Organização das Nações Unidas (2006) existe a Deficiência Intelectual (comprometimento cognitivo), Deficiência Física (comprometimento motor), Deficiência Visual (cegueira ou baixa visão) e Deficiência Auditiva (surdez). Os termos “portador de deficiência” e “portador de necessidades especiais (PNE)” não devem ser mais usados. O correto é usar apenas “*pessoa com deficiência*” ou na forma abreviada “PcD”. O uso da expressão “Pessoa com Deficiência” é adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Nesta pesquisa abordaremos a Deficiência Intelectual e o Transtorno do Espectro Autista.

A **Deficiência Intelectual (DI)** caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média associada às limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade (São Paulo, 2012).

A pessoa com DI tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades consideradas comuns para as outras pessoas, comportando-se como se tivesse menos idade do que tem (Honora; Frizanco, 2008).

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (Honora; Frizanco, 2008, p. 103).

2.2 - Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento, que podem englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento, como: ações repetitivas, hiperfoco para objetos específicos e restrição de interesses. Dentro do espectro são identificados graus que podem ser leves e com total independência, apresentando discretas dificuldades de adaptação, até níveis de total dependência para atividades cotidianas ao longo de toda a vida. (Martins, 2022).

Não há uma certeza da causa do transtorno, como também não há um padrão de tratamento que possa ser aplicado de modo uniforme, sendo tendência admitir a existência de múltiplas causas para Transtorno do Espectro Autista, entre elas, fatores genéticos, biológicos e ambientais (Varella, 2014).

Geralmente, o diagnóstico traz sempre insegurança e sofrimento para a família. “Por isso, as pessoas envolvidas, pais, irmãos, parentes, precisam conhecer as características do espectro e aprender técnicas que facilitam a autossuficiência e a

comunicação da criança e o relacionamento entre todos que com ela convivem” (Varella, 2014, s.p.).

2.2.1 - Critérios diagnósticos do DSM-5 – Transtorno do Espectro Autista

Segundo Almeida (2023), o DSM-5 e a CID-11 são manuais de classificação de doenças que servem como referência para a definição e tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O DSM-5 é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. O TEA é diagnosticado com base nos critérios estabelecidos no DSM-5-TR.

A CID-11 é a Classificação Internacional de Doenças, que foi atualizada em 2019. O TEA é identificado na CID-11 pelo código 6A02. O DSM-5 e a CID-11 consideram o autismo como um único espectro, mas com diferentes níveis de gravidade. O DSM-5 baseia a gravidade na funcionalidade, enquanto a CID-11 baseia-se na deficiência intelectual e na linguagem funcional.

A principal divisão estabelecida pelo manual do DSM-5, é a que classifica cada autista dentro de um determinado nível de suporte. Os três níveis de suporte classificam as pessoas com TEA de acordo com a possibilidade de autonomia (Garcia, 2024).

Nível 1 de suporte – Em geral, são pessoas que lidam com dificuldades para manter e seguir normas sociais, apresentam comportamentos inflexíveis e dificuldade de interação social desde a infância.

Podem ser mais difíceis de serem diagnosticados pelo *masking* (mascaramento), estratégia adotada por muitas pessoas com TEA desde a infância para evitarem *bullying*, sofrimento psicológico e estresse.

Nível 2 de suporte: em geral, apresentam comportamento social atípico, rigidez cognitiva, dificuldades de lidar com mudanças e hiperfoco (interesse intenso por determinados objetos, pessoas ou temas). Nesse nível do espectro, o autista demonstra déficits marcantes na conversação, com respostas reduzidas ou consideradas atípicas. As dificuldades de linguagem são aparentes mesmo quando a pessoa tem algum suporte, e a sua iniciativa para interagir com os outros é limitada.

Nível 3 de suporte: nestes casos, os indivíduos têm dificuldades graves no seu cotidiano e déficit severo de comunicação, com uma resposta mínima a interações com outras pessoas e a iniciativa própria de conversar muito limitada. Também podem adotar comportamentos repetitivos, como bater o corpo contra uma superfície ou girar, e apresentarem grande estresse ao serem solicitados a mudarem de tarefa.

Além do TEA, outro transtorno cujo diagnóstico tem aumentado é o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

Apesar de o TDAH não ser objeto deste estudo, faz-se importante citá-lo, haja vista que o mesmo é comumente confundido com o TEA por apresentar características em comum. Em ambos, os indivíduos apresentam desatenção, disfunção social e comportamento de difícil manejo (Padrón, 2019).

E segundo a legislação federal vigente (Brasil, 2021), escola, família e serviços de saúde devem garantir o cuidado com os educandos com TDAH:

Art. 2º- As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental (Brasil, 2021).

É importante ressaltar que a pessoa com deficiência tem direitos assegurados por lei que serão tratados no tópico seguinte.

2.3 - A Pessoa com Deficiência e seus direitos

Apesar das demonstrações artísticas mostrarem casos positivos de integração, a História traz situações extremas de exclusão. Isto pode ser comprovado pela afirmação de Gugel (2007, s.p.) ao citar que Platão e Aristóteles, em seus livros *A República* e *A Política*, respectivamente, “trataram do planejamento das cidades gregas indicando as pessoas nascidas “disformes” para a eliminação. A eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia” (Floriani, 2017, p. 18).

A exclusão das pessoas com deficiência ocorre desde a pré-história (Floriani, 2017). Há algumas décadas a deficiência ainda afastava as pessoas do convívio social por vergonha, medo ou falta de conhecimento. Pais mantinham seus filhos com deficiência afastados das brincadeiras com as demais crianças. A mudança gradativa no comportamento da sociedade em relação às pessoas com deficiência deve-se em parte, às leis promulgadas no final do século XX e início do século XXI. Citaremos as principais.

De acordo com a Constituição Federal (1988):

Art. 3º - inciso IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 205 - dos princípios da educação.

Art. 206 - inciso I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 208 - inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores (pessoas com deficiência) de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino. (Brasil, 1988).

Outro documento fundamental é a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). O princípio fundamental desta é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados

A Política Nacional de Educação Especial orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (Unesco, 1994. p.19).

A LDB (9394/96) assegurou o direito à educação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais



suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 40).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a responsabilidade pela educação permanece a Educação Especial Artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Conselho Nacional de Educação, 2001, p. 39).

Seguindo as normativas das Diretrizes Nacionais, o Programa Educação Inclusiva (2003) buscou promover a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos; o processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros; a garantia do direito de acesso de todos à escolarização; a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a garantia da acessibilidade.

A fim de complementar as orientações e normativas, a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Brasil em 09 de julho de 2008 (Brasil, 2008) promulgou um novo ordenamento jurídico brasileiro que normatiza um conceito de deficiência baseado em critérios sociais, não mais apenas médicos, dessa vez com eficácia revogatória de toda a legislação infraconstitucional que lhe seja contrária.

No Brasil, Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13146), tem a finalidade de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

As referidas leis e documentos oficiais, entre outros, possibilitaram uma mudança gradativa de comportamento fazendo com que aos poucos, crianças e adultos com deficiência interajam com os sem deficiência, quer seja no ambiente escolar, social ou profissional. A relação entre deficiência e inclusão é estreita: a pessoa com deficiência precisa sentir-se parte do todo, incluída na sociedade e a sociedade por sua vez, necessita compreender e respeitar o modo de vida da pessoa com deficiência.

No passado, confirmando a exclusão dos corpos deficientes, historicamente renegados, inferiorizados, subestimados, estigmatizados por décadas. No presente, evidenciando a eficiência desses corpos a partir do momento em que lhes são dadas oportunidades de participação. No futuro, que esperamos ser próximo, refletindo sobre os corpos diferentes, analisados a partir da Motricidade Humana, respeitados em sua complexidade, compreendidos como seres humanos que, em sua totalidade pensam, sentem, aprendem, deslocam-se através do movimento no tempo e no espaço com uma intenção, vivem a própria história em busca da superação, transcendendo a cada oportunidade vivida. (Rechineli, et al., 2008, p. 308)

Segundo a Política Nacional de Inclusão:

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais. (Brasil, 2008, p. 12)

Considerando as políticas educacionais vigentes no país é dever da escola e Estado garantir o acesso dos alunos com deficiência nas redes de ensino. Pensando na otimização da participação destes alunos nas aulas de Educação Física, abordaremos a Educação Física Inclusiva no próximo tópico.

2.4- Educação Física Escolar Inclusiva

No âmbito escolar, faz-se necessário criar ambientes que promovam a interação das crianças com e sem deficiência, promovendo um espaço inclusivo.

Sendo assim, a Educação Física pode contribuir de forma significativa neste processo. E para tanto, é necessário que os professores e professoras de Educação Física aprofundem seus conhecimentos sobre o tema.

Desta forma, os alunos com deficiência estão tendo acesso, cada vez maior, às escolas e vão, como consequência chegar às aulas de Educação Física. Nelas, as pessoas com deficiência precisam ter equiparadas suas oportunidades de participação e aprendizagem e por isso a área não pode ficar indiferente ou neutra face a esse movimento. Com isso, a área de Educação Física e sua subárea, a Educação Física Especial, precisam articular-se conceitual, epistemológica e pedagogicamente, na tentativa de superar práticas discriminatórias, seletivas e excludentes desenvolvidas na área de Educação Física, e, segregativas, emendativas e ortopédicas na área de Educação Física Especial (Oliveira, 2011, p. 28).

A formação inicial do professor de Educação Física aborda superficialmente as questões relacionadas aos alunos com deficiência (Rabello, 2009; Fiorini e Manzini, 2014), haja vista que cada instituição de Ensino Superior aborda de maneira diferente: Educação Física Adaptada, Educação Física para pessoas com deficiência, etc. Segundo Rabello (2009, p. 348):

Com a democratização do ensino e com a proposta de inclusão de todos os alunos em classe regular, as escolas estão atendendo uma grande diversidade de pessoas de classes sociais, etnias e necessidades educacionais diferenciadas, embora os professores reclamem da ausência de conteúdos na formação inicial e continuada que deem conta dessa demanda.

Nos sistemas educacionais inclusivos é papel fundamental dos (as) docentes estarem preparados, qualificados e habilitados para avaliar pontos que possam oportunizar e promover o desenvolvimento dos estudantes no sentido de garantir que estes(as) possam ser capazes de conquistar sua autonomia, bem como sua liberdade no contexto da escola. (Costa, 2010).

Segundo Cataldi (2014), os alunos com e sem deficiência devem participar conjuntamente das aulas de Educação Física e tarefas propostas, sendo necessário em alguns momentos, atividades complementares que contemplem as especificidades de cada aluno. Assim, todos os alunos devem ser considerados sujeitos do processo inclusivo, onde as diferenças devem ser amenizadas e, independente das dificuldades e do ritmo de aprendizagem de cada um, a diversidade deve constituir-se como um valor educativo (Cataldi, 2014, p. 43).

A Educação Física Inclusiva tem preconizado outro significado de corpo. Prevalece em suas atividades, a busca do individual, em prol de uma Educação Física mais coletiva. Nesta perspectiva, o corpo deixa de ter um entendimento mais focado em sua dimensão biológica e passa a valorizar as possibilidades de movimento e a convivência social (Cataldi, 2014, p. 45).

Levando-se em conta fragilidade do currículo na formação inicial sobre educação inclusiva e o como atender uma população heterogênea, (Rabello, 2009; Fiorini e Manzini, 2014) é imprescindível que a formação continuada dos professores de Educação Física aborde esse tema.

2.5 - Formação continuada na perspectiva inclusiva

Segundo Nóvoa (2019, p. 11):

A metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.



Nas reuniões pedagógicas ou encontros formativos é comum encontrarmos queixas dos docentes de Educação Física sobre não ter nas pautas formativas temas relevantes para área, haja vista que as redes de ensino por vezes priorizam os temas voltados para outras disciplinas, visando melhor desempenho da escola nas avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E se tratando de Educação Inclusiva, docentes de todas as disciplinas têm dificuldades em trabalhar a diversidade e as necessidades de todos os alunos, garantindo o acesso, a permanência e a participação deles nas aulas regulares.¹

Na disciplina Educação Física não é diferente: a realidade educacional na qual estamos inseridos ainda evidencia alguns traços da segregação, exclusão, que por vezes não conseguimos superar. Sendo assim, é preciso pensar nas múltiplas possibilidades para oferecer aos educandos. E sendo papel da escola, é também papel dos docentes valorizar as diferenças, respeitar as singularidades e a diversidade na pluralidade (Costa,2010).

As novas tendências em formação continuada vislumbram um professor capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo, baseando-se na reflexão de todo o processo que envolve suas ações docentes e nas experiências advindas da sua prática cotidiana, e capaz de atuar como principal agente da formação, assumindo-se como sujeito do seu desenvolvimento e na construção da sua profissionalidade docente. Como ressalta Imbéron (2009) é preciso que as ações sejam pautadas na cultura profissional, pois esta atua como espécie de filtro interpretativo da realidade. Faz-se necessário um trabalho conjunto dos diferentes atores educacionais com o intuito de solucionar as situações problemáticas das práticas educativas, bem como (re)construir constantemente a identidade docente (Rossi; Hunger, 2012, p. 335).

Segundo Nóvoa (2019)

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

Pensando em contribuir, mesmo quer minimamente para formação continuada dos professores de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva, esta pesquisa mapeou as dificuldades e propôs ações formativas que contemplem o atendimento dos alunos com Deficiência Intelectual e alunos com TEA.

¹ Este parágrafo é uma constatação da pesquisadora na observação de seu cotidiano escolar.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 - Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Rede Municipal de Ensino localizada no estado de São Paulo. A Rede atualmente atende cerca de 47 mil estudantes em 110 unidades escolares, sendo 34 CEI (Centro de Educação Infantil), 41 EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), 32 EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), além de 01 Escola de Ensino Profissionalizante e 01 Escola de Educação Especial (Oficina).

O total de alunos regularmente matriculados passa dos 47 mil, sendo cerca de 1200 alunos PAEE (Público Alvo da Educação Especial). A rede conta com cerca de 120 professores de Educação Física que atendem alunos e alunas da Educação Infantil (Etapas I e II), anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

3.2 - Participantes

A presente pesquisa foi realizada com 28 professores de Educação Física efetivos e contratados que atuavam na Rede Municipal de Ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em 2024. Foram convidados 120 professores e professoras que compõem o corpo docente da referida rede. O convite foi feito via grupo de *WhatsApp* e presencialmente nas formações presenciais, com autorização do formador de área.

Para atender aos princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP- UFSCar) e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº CAAE: 75540323.4.0000.5504 cujo parecer de aprovação é de nº 6.642.866 datado de 08 de fevereiro de 2024 (Anexo I).

Diante disso, somente participaram do estudo os participantes que, após serem informados acerca dos procedimentos experimentais aos quais foram submetidos (de forma não presencial, por meio de texto explicativo enviado via e-mail e/ou aplicativos de chamadas), aceitaram participar da pesquisa, confirmando o aceite na plataforma

Google Forms do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

3.3 - Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, forma de investigação científica que se foca em entender aspectos subjetivos, como ideias, comportamentos e pontos de vista.

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados (Negrine, 2004, p. 61).

Apesar de ser uma pesquisa qualitativa, há dados que a princípio foram analisados estatisticamente e posteriormente, qualitativamente, configurando em alguns momentos, uma abordagem quantitativa.

3.4 - Procedimentos para a coleta de dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário em convergência com o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho, cuidando para que este fosse o mais objetivo possível, excluindo possibilidades de confusão por parte dos participantes.

Para Marconi e Lakatos (2002) trata-se de uma observação direta extensiva, uma vez que a busca dos dados acontecerá diretamente no local da pesquisa por meio de questionários, formulários e medidas de opinião e atitudes. O questionário, dentro dessa perspectiva, é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador” (*Ibid.*, p.98).

Tendo em vista a orientação de Severino (2007) de que “o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo” (*Ibid.*, p.126), foi aplicado um questionário piloto para verificar se haveria a necessidade da modificação de alguma

questão. Não havendo necessidade de alterações em nenhuma questão, a aplicação do questionário foi via *Google Forms* (Apêndice A).

A pesquisadora se responsabilizou pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora fez o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

3.5 - Procedimentos para a análise de dados

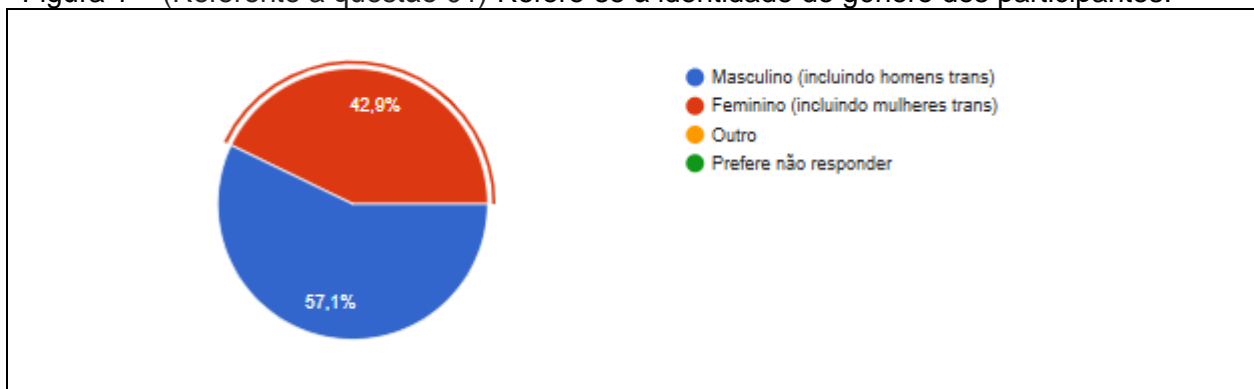
Os procedimentos de análise dos dados incluíram duas etapas. Inicialmente, os dados obtidos a partir das questões fechadas do questionário foram analisados de forma descritiva por meio de gráficos e análises de frequência. Os gráficos foram gerados via *Google Forms* a partir das respostas do questionário. Para a elaboração das análises de frequência foi utilizado o software *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS Statistics - versão 26). Nesta etapa, a intenção foi investigar caracterizar os professores em relação a idade, gênero, ano de conclusão da licenciatura, tempo de atuação na rede pública e privada, bem como disciplinas inclusivas no currículo na formação inicial.

Posteriormente, os dados obtidos nas questões abertas e nas análises anteriormente descritas, foram combinados e analisados por meio da análise de conteúdo segundo Bardin (2021). Em cada questão aberta foi feita a codificação e agrupamento de elementos em categorias temáticas ou conceituais (Bardin,2021).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo destina-se a apresentar os resultados e discussões resultantes da organização e da análise dos dados, considerando sempre a perspectiva teórica adotada e os objetivos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Apresentamos alguns dados obtidos após a coleta, na tentativa de mapear e caracterizar os profissionais que participaram dessa pesquisa.

Figura 1 – (Referente a questão 01) Refere-se à identidade de gênero dos participantes.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Tabela 1 – (Referente a questão 02) Idade dos participantes da pesquisa por gênero

Idade	Participantes	Gênero
32 a 36 anos	08	06 - Masculino 02 - Feminino
37 a 40 anos	09	02 - Masculino 07 - Feminino
41 a 45 anos	06	02 - Masculino 04 - Feminino
46 a 50 anos	04	04 - Masculino 00 - Feminino
51 a 54 anos	01	01 - Masculino 00 - Feminino
Total	28	

Dos 28 professores participantes da pesquisa 42,9% (12 participantes) se identificaram com o gênero feminino e 57,1% (16 participantes) com o gênero Masculino. A média de idade está na faixa dos 40 anos, sendo 08 participantes entre 32 e 36 anos (06 homens e 02 mulheres), 09 pessoas entre 37 e 40 anos, sendo 02 homens e 07 mulheres; 06 pessoas entre 41 e 45 anos, sendo 02 homens e 04 mulheres, 04 pessoas na faixa dos 46 a 50 anos (todos homens) e 01 pessoa do gênero masculino entre 51 e 54 anos.

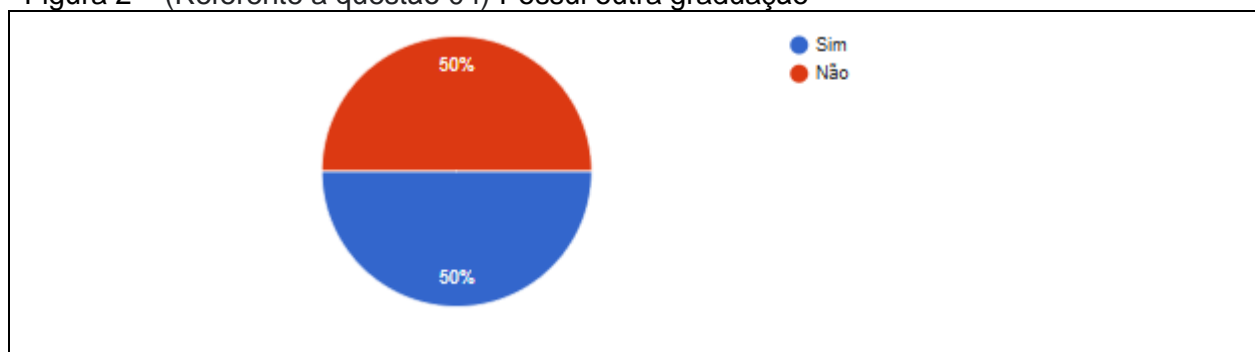
Em relação ao ano de conclusão da graduação a data varia de 1993 a 2018, sendo agrupados conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – (Referente a questão 03) Ano de Conclusão da Licenciatura em Educação Física

Período	Participantes
1993 a 1999	02
2000 a 2005	08
2006 a 2010	08
2011 a 2015	09
2016 a 2018	01
Total	28

Nota-se que cerca de 35,7% dos participantes (10 pessoas) concluiu sua graduação há 20 anos ou mais. 60,7 % (17 participantes) tem entre 11 e 19 anos de formação e apenas 3,6% (1 participante) concluiu sua formação há menos de 9 anos. A maioria concluiu o curso após a criação do Sistema CREF/ CONFEF (1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1997), que foram marcos importantes para a transformação da Educação Física Escolar.

Figura 2 – (Referente a questão 04) Possui outra graduação



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Tabela 3 – (Análise de frequência referente a questão 05) Pós-graduação

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Doutorado	1	3,6	3,6	3,6
	Especialização Latu Sensus	13	46,4	46,4	50,0
	Especialização Latu Sensus, Mestrado	7	25,0	25,0	75,0
	Mestrado	3	10,7	10,7	85,7
	Não	3	10,7	10,7	96,4
	Outro	1	3,6	3,6	100,0
	Total		28	100,0	100,0

Para compreensão das análises de frequência presentes nesta pesquisa, considera-se a porcentagem acumulada como o resultado da soma de todas as

porcentagens de um determinado período, enquanto a porcentagem válida é um valor percentual.

Na figura 2 e na tabela 3, nota-se que os professores da rede municipal buscam aperfeiçoamento profissional. Metade dos participantes (50%) possui uma segunda graduação. Em relação à pós-graduação, apenas três (3) participantes (10,71%) não possuem nenhuma pós-graduação. Vinte (20) professores possuem Especialização *Latu Sensu* (71,4%), sendo que sete (7) deles também possuem Mestrado. Outros 3 professores possuem somente o Mestrado; um (1) professor possui Doutorado e um (1) possui curso de Aperfeiçoamento (Outro).

De acordo com Ferreira et al. (2015), os cursos de pós-graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*) inserem o profissional no processo de pesquisa, no desenvolvimento de capacidades reflexivas e interpretativas, bem como na autonomia da produção de conhecimento que são competências fundamentais aos professores.

Tabela 4 - (Análise de frequência referente a questão 06) Em sua formação inicial teve alguma das disciplinas abaixo

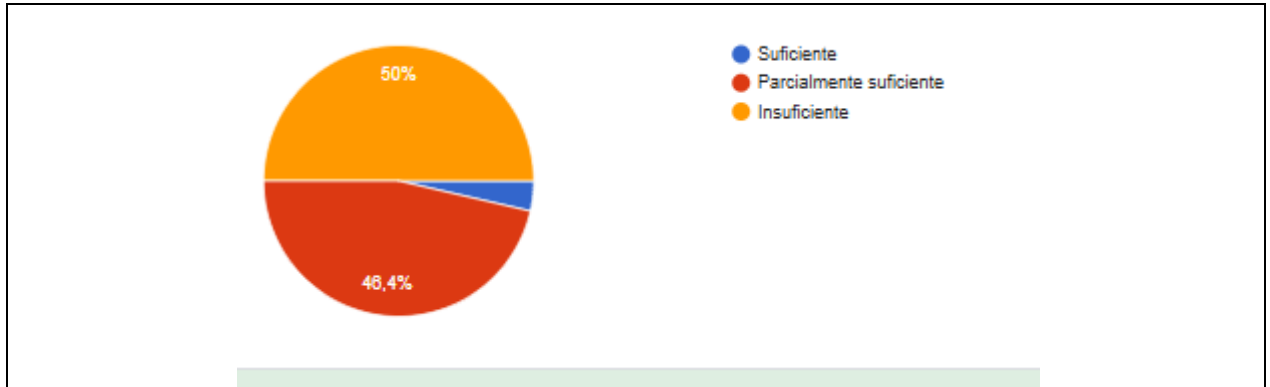
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Educação Física Especial	1	3,6	3,6	3,6
	Educação Física Adaptada	12	42,9	42,9	46,4
	Educação Física Adaptada, Educação Física Especial	1	3,6	3,6	50,0
	Educação Física Adaptada, Educação Física Especial, Esportes Adaptados	2	7,1	7,1	57,1
	Educação Física Adaptada, Educação Física Especial, Esportes Adaptados, Educação Física para pessoas com deficiência	1	3,6	3,6	60,7

Educação Física Adaptada, Educação Física Inclusiva, Educação Física Especial, Esportes Adaptados, Educação Física para pessoas com deficiência	1	3,6	3,6	64,3
Educação Física Adaptada, Educação Física Inclusiva, Esportes Adaptados	2	7,1	7,1	71,4
Educação Física Adaptada, Esportes Adaptados	1	3,6	3,6	75,0
Esportes Adaptados	2	7,1	7,1	82,1
Não teve nenhuma disciplina sobre a temática inclusão	4	14,3	14,3	96,4
Outra disciplina sobre a temática Inclusão	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

No tangente à formação inicial dos professores participantes, nota-se que disciplina Educação Física Adaptada aparece na maioria das respostas (20), seguida de Esporte Adaptado (9); Educação Física Especial, Educação Física Inclusiva e Educação Física para pessoas com Deficiência também foram citadas em menor proporção. Dentre os participantes, dezesseis (16) confirmam ter cursado apenas uma (1) das disciplinas apontadas; cinco (5) pessoas cursaram ao menos duas (2) disciplinas relacionadas ao tema; outros 2(dois) participantes tiveram mais de quatro (4) disciplinas afins, enquanto quatro (4) professores não tiveram nenhuma disciplina relacionada à inclusão em sua formação inicial.

Correlacionando as respostas da tabela 04 (disciplinas na formação inicial) com a tabela 02 (ano de conclusão da licenciatura), é perceptível que os professores formados anos 90 e início dos anos 2000 foram os que tiveram menos disciplinas relacionadas à inclusão, sendo que quatro (4) deles não tiveram nenhuma disciplina relacionada à inclusão no currículo.

Figura 3 - (Referente a questão 07). Considera que sua formação inicial para atuar com alunos com deficiência e/ou transtornos foi:



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Na questão sobre a formação inicial ser suficiente para atuar com os alunos com deficiência, vemos que a metade (50%) dos participantes considera que a formação inicial foi insuficiente, enquanto 46,4% afirma ter sido parcialmente suficiente e apenas um participante (3,6%) considerou sua formação inicial suficiente.

Parte dos participantes teve sua formação baseada na abordagem Militar ou Tecnicista que são excludentes e não inclusivas, pois buscam o rendimento e performance. Segundo Darido (2005, p.15), a Educação Física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser.

Já os currículos interacionista/ construtivistas têm um viés mais inclusivo, pois, buscam valorização das diversas formas de expressão da cultura corporal do movimento. Essa disparidade aparece nas respostas dos participantes e é citada por Rechineli:

A abordagem construtivista pode ser ofertada às PcD, pois respeita o ser humano e o que ele traz consigo das experiências vividas considerando a interação dele com o ambiente, fundamental no processo de aprendizagem. Proporciona dessa forma a participação de todos durante a construção do conhecimento, todos adquirem papel significativo nas situações oportunizadas. Esta proposta é possível às PcD por acreditar que a aquisição do conhecimento é um processo contínuo, a partir da ação e reação do ser humano com o mundo. (Rechineli et al., 2008 p.300)

Para além da formação inicial, os professores também passam pela formação continuada. A formação continuada de professores é obrigatória de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 que estabelece formação continuada é um direito de todos os profissionais de educação, de todos os níveis de

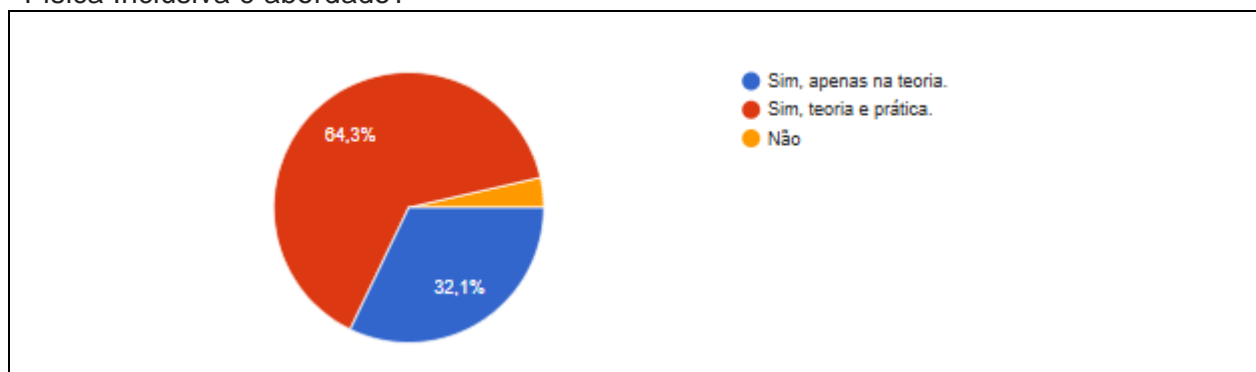
ensino. A formação continuada também é prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2019), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Porém, não há um consenso sobre o formato. “A tentativa de sistematização das modalidades de formação é uma tarefa complexa, na medida em que a forma como são desenvolvidas, o contexto em que ocorrem e a sua objetivação são determinantes das suas finalidades” (Ferreira et al., 2015, p. 292). Cada rede ou sistema de ensino adota uma ou mais modalidades de formação continuada, que vão desde o modelo clássico coletivo (palestras, oficinas, seminários), passando pela modalidade de autoformação ou formação colaborativa, entre outros (Ferreira, 2015).

Os participantes desta pesquisa pertencem à Rede Municipal de Ensino que tem em sua modalidade formativa o TDC (Trabalho Docente Coletivo) que é subdividido em categorias: TDC Acompanhamento, TDC Rede, TDC Escola e TDC Formação, este último é ofertado via plataforma online (Município, 2024).

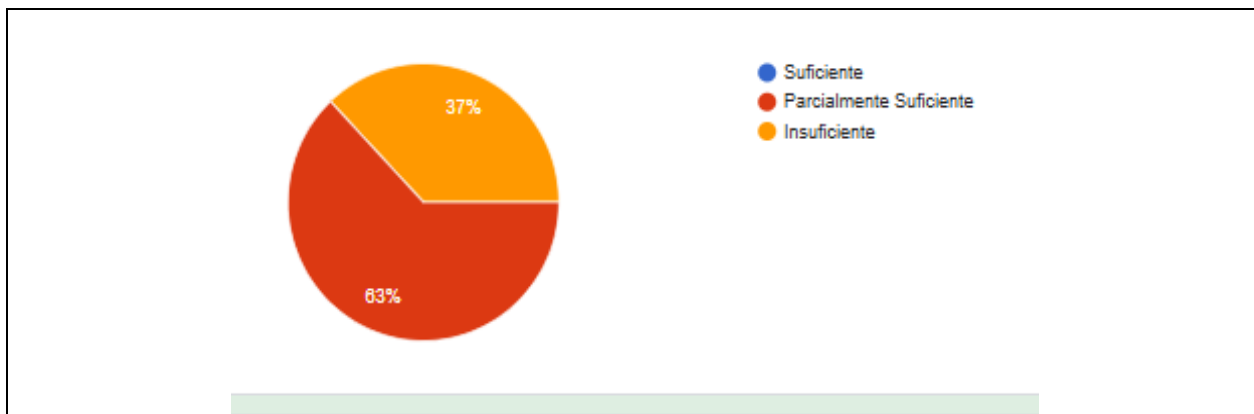
Observemos as Figuras 4 e 5:

Figura 4 - (Referente a questão 08) Em suas formações continuadas o tema Educação Física Inclusiva é abordado?



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Figura 5-(Referente a questão 09) Considera que sua formação continuada para atuar com alunos com deficiência e/ou transtornos está sendo:



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Nota-se que a maioria (64,3%) cita que o tema Educação Física Inclusiva é abordado na teoria e na prática nas formações continuadas oferecidas pela rede municipal. 32,1% alega que o tema é abordado apenas na teoria. Sendo a mesma rede, essa diferença se dá pelo fato de a abordagem prática acontecer no TDC Rede que é feito de forma presencial duas vezes ao mês e a frequência nesses encontros não é total (Município, 2024).

Mesmo que a maioria aponte a abordagem do tema nas formações, nenhum participante considerou as formações suficientes para se trabalhar com alguns com DI ou TEA. Um pouco mais de um terço dos professores (37%) considera as formações insuficientes enquanto 63% diz ser parcialmente suficiente.

Tabela 5- (Análise de frequência referente a questão 10). Tempo de atuação como professor de Educação Física escolar (rede pública e/ou privada)

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	De 1 a 3 anos	1	3,6	3,6	3,6
	De 11 a 15 anos	7	25,0	25,0	28,6
	De 4 a 6 anos	6	21,4	21,4	50,0
	De 7 a 10 anos	5	17,9	17,9	67,9
	Há mais de 15 anos	9	32,1	32,1	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Em relação ao tempo de atuação como professor de Educação Física escolar, independente da rede de ensino, nove (09) professores atuam há mais de 15 anos, sete (7) lecionam entre 11 e 15 anos, cinco (05) de 7 a 10 anos, seis (06) de 4 a 6 anos de atuação e apenas um (01) professor(a) atua há menos de 3 anos com Educação

Física escolar. Sendo assim, mais da metade (57,1%) dos participantes tem acima de 11 anos de atuação docente.

Tabela 6 - (Análise de frequência referente a questão 11.) Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	De 1 a 3 anos	6	21,4	21,4	21,4
	De 11 a 15 anos	3	10,7	10,7	32,1
	De 4 a 6 anos	10	35,7	35,7	67,9
	De 7 a 10 anos	8	28,6	28,6	96,4
	Há mais de 15 anos	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Já em relação ao tempo de atuação na rede municipal de Ribeirão Preto, os números mudam. A maioria (57,1%) tem menos de seis anos de atuação na rede, sendo seis (06) professores de 1 a 3 anos e dez (10) de 4 a 6 anos de atuação na referida rede. Apenas um (01) professor atua há mais de quinze anos e outros três (03) atuam entre 11 e 15 anos. Na faixa dos 7 a 10 anos de experiência na rede são oito (08) professores. Estes números demonstram que o corpo docente da rede municipal vem se renovando.

Tabela 7 – (Análise de frequência referente a questão 12) Segmento de atuação na Rede Municipal.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Educação Infantil (Etapa I e II)	2	7,1	7,1	7,1
	Educação Infantil (Etapa I e II), Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	4	14,3	14,3	21,4
	Educação Infantil (Etapa I e II), Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	3	10,7	10,7	32,1
	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	6	21,4	21,4	53,6
	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	9	32,1	32,1	85,7
	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Dos professores participantes, doze (12) atuam em apenas um segmento, sendo dois (02) na Educação Infantil, seis (06) no Ensino Fundamental I e quatro (04) no Ensino Fundamental II. Os demais atuam em dois segmentos ou mais, sendo nove (9) no Ensino Fundamental I e II, quatro (04) na Educação Infantil e Fundamental I e três (03) professores atuam nos três segmentos: Educação Infantil, Fundamental I e II.

Percebe-se que um quinto dos professores atribuem em segmentos diferentes por terem tempo de atuação na rede municipal inferior a 3 anos (vide tabela 07).

Figura 6 - (Referente a questão 13). Há em suas turmas alunos com Deficiência Intelectual, Transtornos do Espectro autista ou outros transtornos?



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

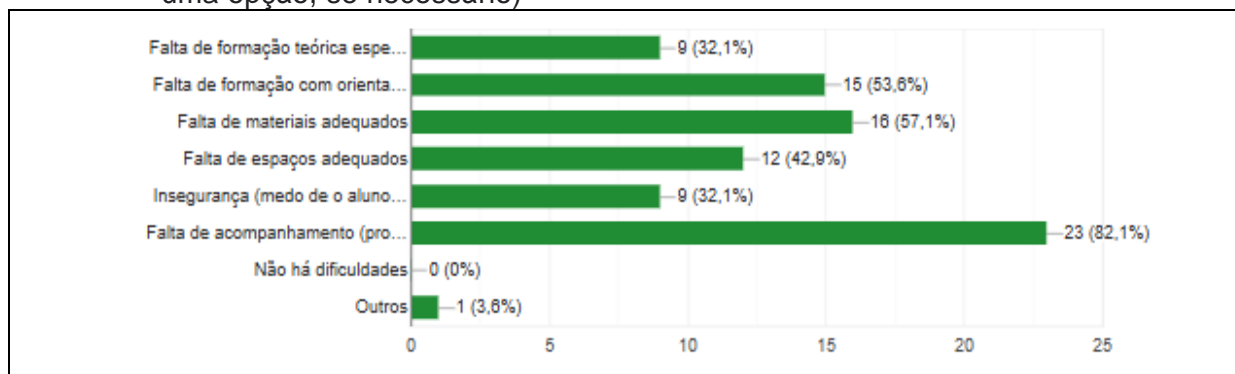
Vale ressaltar que quando o questionário começou a ser aplicado constava o termo Transtorno Global do Desenvolvimento, que englobava transtornos diversos. Após os apontamentos feitos na Qualificação e aprofundamento da referida lei vigente, a terminologia na redação da pesquisa foi readequada, não havendo necessidade de reaplicar um novo questionário, haja vista que o termo TGD foi substituído pelo termo TEA, sem prejuízos no entendimento das questões.

O Projeto de Lei nº 226-A/2022 substituiu a terminologia “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD” por “Transtorno do Espectro Autista – TEA” na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O Transtorno Global do Desenvolvimento reunia: o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Rett, o Transtorno Autista, o Transtorno ou Síndrome de Asperger e Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação (Brasil, 2022).

Na pesquisa ficou elucidado que todos os professores têm em suas turmas alunos com Deficiência Intelectual, TEA ou outro transtorno, o que é justificado pelo Censo Escolar 2023 que aponta o aumento das matrículas de alunos com deficiência

no ensino regular (Brasil, 2023). Importante ressaltar que nenhum professor cita não ter aluno com DI ou TEA em ao menos uma de suas turmas.

Figura 7 - (Referente a questão 14). Dificuldades em trabalhar com turmas que tenham 01 ou mais alunos com Deficiência Intelectual e/ou transtornos. (Assinale mais de uma opção, se necessário)



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Ressaltamos que nesta e em outras questões da pesquisa os participantes puderam assinalar mais de uma opção.

Quando questionados sobre as maiores dificuldades para trabalhar com as turmas que tem alunos com DI ou Transtornos, 23 (vinte e três) dos 28 participantes, ou seja, 82,1% apontaram a falta de acompanhamento de professor ou profissional de apoio. A Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) atribui ao Poder Público a responsabilidade de assegurar a oferta do profissional de apoio escolar, sendo:

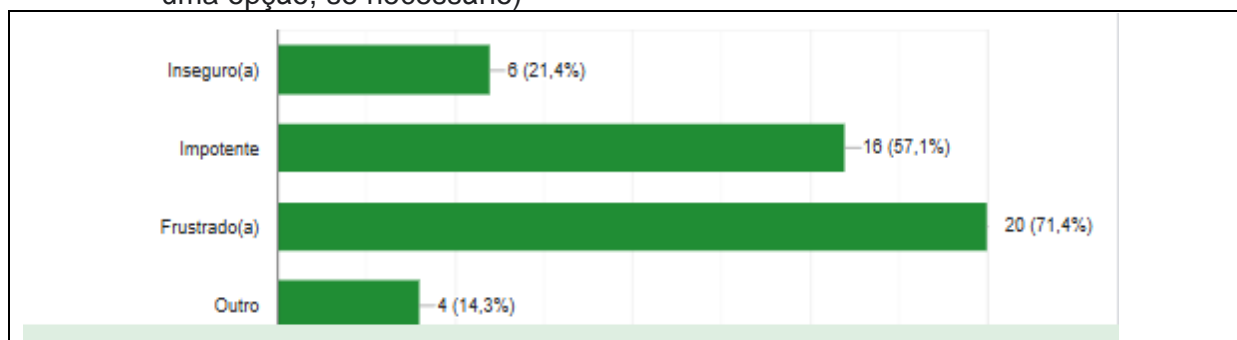
Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p.23).

A falta de materiais adequados é apontada por 57,1% dos participantes, seguida da falta de formação com orientações práticas (53,6%). Em seguida aparecem a falta de espaços adequados (42,9%), falta de formação teórica específica sobre DI/TEA e o fator insegurança, ambos com 32,1%. Apenas um professor (3,6%) citou outros nas dificuldades apontadas, sendo que nenhum participante apontou não haver dificuldades.

Este resultado vai ao encontro de das dificuldades apontadas por Silva (2020):

Tem sido crescente o número de alunos com deficiência matriculados e frequentando o ensino regular, porém nem sempre o atendimento realizado pelo professor da turma é adequado para essa clientela. Os apontamentos para essa questão são diversos, desde falta de preparo, de estrutura, de suporte, de apoio, de materiais específicos até falta de conhecimento sobre o próprio educando. (Silva, 2020, s.p).

Figura 8 - (Referente a questão nº 15). Situação hipotética: seu plano de aula não acontece como o planejado, o(a) aluno(a) com deficiência chora, grita ou torna-se agressivo e não consegue participar da aula, você se sente: (assinale mais de uma opção, se necessário)



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Na perspectiva da situação hipotética apresentada, os participantes sentiram-se majoritariamente frustrados (71,4%), seguido do sentimento de impotência, insegurança e outros, respectivamente.

Do ponto de vista epistemológico, há um duplo problema de teoria prática na construção de currículos para a formação de professores de Educação Física: o primeiro problema é a diferença entre a relação científica com o mundo da universidade e o segundo da relação prática com o mundo da escola. (Hildebrandt-Stramann et al., 2021, p.02)

Esse sentimento de frustração é citado pelos professores participantes na questão subjetiva (e facultativa). Mantendo o anonimato, foram identificados com a letra “P” e o número correspondente à ordem de resposta ao questionário, conforme se segue.

É muito frequente eu me sentir frustrado por não conseguir ensinar o que me propus a ensinar. E me sinto totalmente impotente de cumprir com o objeto da aula com toda a sala devido ao comportamento do aluno com deficiência. Fico a todo instante resolvendo e prevenindo conflitos. (P 25)

[...]. Assim, as atividades pensadas na inclusão não ocorrem e nem as atividades planejadas para os outros alunos que neste momento compartilham o sentimento de frustração por não terem feito a aula. O tempo da aula termina e meu incentivo em continuar a planejar atividades diversificadas também. [...] (P 07)

Um outro professor relatou a frustração para além de uma situação hipotética com aluno com deficiência:

Não apenas com o estudante com deficiência, mas quando algum estudante não realiza a atividade, ou não consegue realizá-la, ou tem alguma reação como chorar ou ficar nervoso, meu sentimento é de compaixão e tento entender o que está sentindo ou o que causou isso, e pensar em estratégias ou outras possibilidades para atingir o objetivo de maneira diferente (P 28).

Tais relatos corroboram com Silva (2020), pois apontam uma realidade em sala de aula muito desafiadora, onde encontram-se os mais diversos tipos de alunos com experiências e realidades que os tornam únicos. Silva (2020) enfatiza que alguns profissionais ainda insistem em utilizar uma didática tradicional que já se mostrou ineficiente e obsoleta para o perfil de alunos que temos hoje.

Na sequência, analisamos as respostas da questão 16 (facultativa):

Tabela 8 - (referente a questão 16). Discorra sobre os sentimentos assinalados na questão anterior.

Participante	Respostas	Código/ Categoria
P03	A falta de um profissional atuando em conjunto na minha opinião é o que mais atrapalha no desenvolvimento da aula de turmas com alunos especiais	A falta de acompanhamento de um profissional de apoio ou mediador
P05	Aqui a impotência e a frustração se dão por conta de ter que parar a aula e apenas deixar os alunos brincando, sem uma mediação por assim dizer. E aí ficar por conta de cuidar do aluno para que ele não se machuque ou machuque outros colegas. Neste sentido, que as respostas da questão 14 relatam os sentimentos da 15	A falta de acompanhamento de um profissional de apoio ou mediador Sentimento de Frustração Sentimento de Impotência
P07	O plano de aula que foi pensado para atender a todos os alunos acaba não sendo executado, pois uma situação que favoreça um surto na criança exige a minha atenção exclusiva naquele momento. Assim, as atividades pensadas na inclusão não ocorrem e nem as atividades planejadas para os outros alunos que neste momento compartilham o sentimento de frustração por não terem feito a aula. O tempo da aula termina e meu incentivo em continuar a planejar atividades diversificadas também. Penso ser necessário um profissional mediador em todo momento, pois basta um acontecimento fora da rotina ou uma situação incômoda para o aluno, que sozinho o professor titular não consegue atender a todos os objetivos para àquela aula. Em uma escola, a todo momento, ocorrem situações atípicas.	A falta de acompanhamento de um profissional de apoio ou mediador Sentimento de Frustração



P12	A falta de um mediador para estudantes que necessitam de um alto nível de suporte, faz com que todos tenham perdas	A falta de acompanhamento de um profissional de apoio ou mediador
P15	É um pouco indescritível, pois sempre temos a melhor das intenções, mas a falta de professor de apoio, de um atendimento especializado adequado dentro do ambiente escolar, contribui muito para não êxito junto aos alunos	A falta de acompanhamento de um profissional de apoio ou mediador
P17	A falta de recurso e do professor de apoio escolar principalmente nas aulas de educação física, acaba dificultando o desenvolvimento da aula.	A falta de acompanhamento de um profissional de apoio ou mediador
P18	Cansada, levou tempo para o preparo e desenvolvimento da aula. A turma em geral não colabora.	Cansaço Sentimento de Frustração
P24	Fico frustrada, pois geralmente para planejar as aulas considero as singularidades de cada aluno/a q tenho nas turmas.	Sentimento de Frustração
P25	É muito frequente eu me sentir frustrado por não conseguir ensinar o que me propus a ensinar. E me sinto totalmente impotente de cumprir com o objeto da aula com toda a sala devido ao comportamento do aluno com deficiência. Fico a todo instante resolvendo e prevenindo conflitos.	Sentimento de Frustração
P26	Acredito que por mais que tenha noção de que as coisas nem sempre ocorrem como planejado, a sensação, quando isso ocorre, é sempre de "eu poderia ter feito de outro jeito" ou algo parecido.	Sentimento de Frustração
P28	Não apenas com o estudante com deficiência, mas quando algum estudante não realiza a atividade, ou não consegue realizá-la, ou tem alguma reação como chorar ou ficar nervoso, meu sentimento é de compaixão e tento entender o que está sentindo ou o que causou isso, e pensar em estratégias ou outras possibilidades para atingir o objetivo de maneira diferente.	Sentimento de Frustração/Compaixão

Para as questões abertas, a partir da codificação, faz-se a categorização, que, para Bardin (2021, p. 147), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

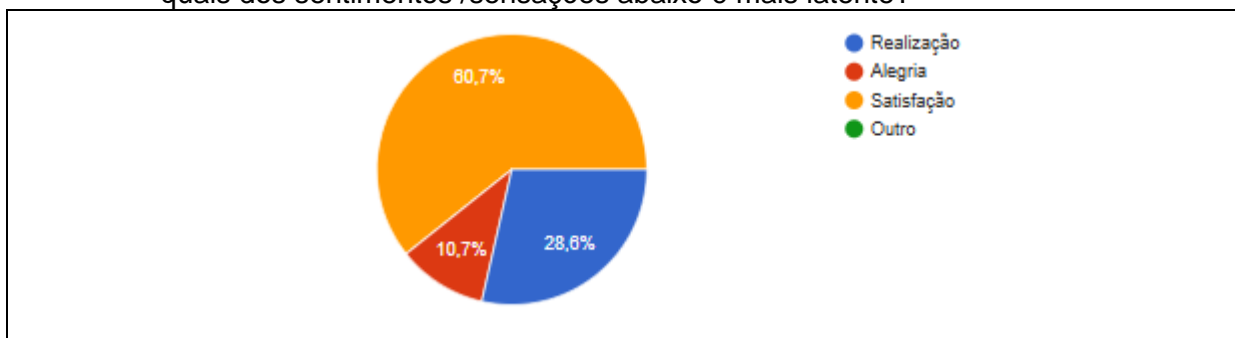
Por se tratar de uma questão facultativa, onze (11) dos 28 participantes responderam. A referida questão é complementar à questão anterior (questão 15), notando-se o agrupamento nas seguintes categorias: sentimento de impotência,

sentimento de frustração, falta de acompanhamento de professor de apoio e/ou mediador, cansaço e sentimento de compaixão.

Nas respostas dos professores vemos que os sentimentos de frustração, cansaço e impotência são constantes. A falta de acompanhamento de um profissional de apoio ou mediador é queixa recorrente em 06 (seis) das 11(onze) respostas e aparece em vários momentos na pesquisa como um fator de dificuldade para a otimização do trabalho docente, haja vista ter sido apontada na questão 14 (gráfico 7) por 23 dos 28 participantes da pesquisa. A falta de serviços de apoio à inclusão também é apontada por Gatti e Munster (2021) como um desafio. As autoras destacam a necessidade do coensino para implementação da cultura colaborativa na Educação Física.

Apesar de ser responsabilidade do Poder Público assegurar a oferta do profissional de apoio escolar (Brasil, 2015), esta não é a realidade de grande parte dos municípios brasileiros (Brasil, 2023). E conforme apontado pelos participantes da pesquisa, a referida Rede Municipal ainda não atende esta demanda.

Figura 9 - (referente à questão 17). Quando as atividades propostas em sua aula conseguem incluir o aluno com deficiência de forma que ele participe com os demais alunos, quais dos sentimentos /sensações abaixo é mais latente?



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Um dos objetivos desta pesquisa é mapear não apenas as dificuldades, mas também os pontos positivos em se trabalhar com alunos com DI e TEA. Sendo assim, vemos que a maioria dos professores (60,7%) sentem satisfação quando um aluno com DI ou TEA participa das aulas com os demais alunos. O sentimento de realização é apontado por 28,6% seguido do sentimento de alegria (10,7%).

Em complemento a esta questão, segue Tabela 10 com as respostas da questão posterior.

Tabela 9 - (Referente à questão 18). Se considerar oportuno, discorra/ comente sobre a(s) sensação(ões) assinalados na questão anterior (nº17):

Participantes	Respostas	Código/ categoria
P05	Acho que diante de tanta falta de tudo (apoio, formação, e participação da família em levar laudos, em fazer as terapias necessárias, etc.) quando a gente consegue algo assim, é simplesmente uma alegria muito grande.	Sentimento de alegria
P07	Sinto-me realizada, pois vejo o envolvimento da turma toda que compartilha da mesma sensação que a minha. Todos saem falando o quanto a aula foi demais e se podemos repetir em outro dia.	Sentimento de Realização
P12	Sensação de que o direito pela educação foi plenamente garantido para toda a turma	Sentimento de Realização Sentimento de Satisfação
P14	Ver que consegui atingir o objetivo proposto com todos da turma, gera uma satisfação sobre o meu trabalho, sobre a atividade proposta e principalmente uma satisfação de ver todos interagindo, tendo uma possibilidade real de pertencimento aquele local e aquela turma. Apesar da escola ser de todos e por mais esforço que tenhamos os alunos podem acabar em algum momento sendo ou se sentindo não pertencente ao grupo, quando não conseguem participar da atividade.	Sentimento de Satisfação
P15	Missão cumprida! Este êxito ajuda a programar as próximas aulas.	Sentimento de Realização
P25	Como é um desafio enorme atingir esse objetivo, o sentimento mais latente é o de realização. Há também o sentimento de satisfação e alegria por ver o aluno participando da aula, sendo feliz e bem acolhido pela turma.	Sentimento de Realização Sentimento de Satisfação Sentimento de alegria

Na Tabela 9 novamente a categorização segundo Bardin (2021). O agrupamento deu-se nas categorias: sentimento de alegria, sentimento de realização e sentimento de satisfação. Sendo uma questão de resposta facultativa, apenas 06 (seis) professores responderam. Nota-se a preocupação para que todos os alunos (com e sem deficiência) sintam-se pertencentes ao grupo:

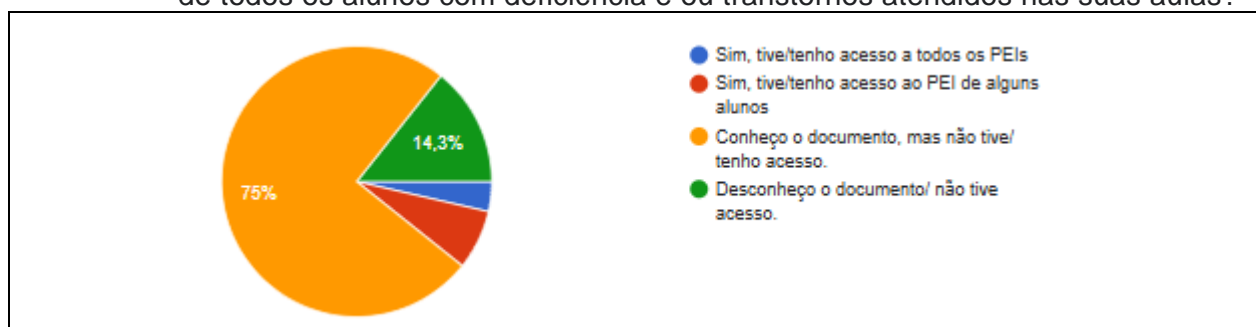
Ver que consegui atingir o objetivo proposto com todos da turma, gera uma satisfação sobre o meu trabalho, sobre a atividade proposta e principalmente uma satisfação de ver todos interagindo, tendo uma possibilidade real de pertencimento aquele local e aquela turma [...] (P14).

Um dos participantes disse sentir-se realizado, satisfeito e alegre por ver o aluno com deficiência feliz e acolhido pela turma:

Como é um desafio enorme atingir esse objetivo, o sentimento mais latente é o de realização. Há também o sentimento de satisfação e alegria por ver o aluno participando da aula, sendo feliz e bem acolhido pela turma. (P 25)

E a sensação de que o direito pela educação foi plenamente garantido para toda a turma, conforme apontado pelo participante P12. As respostas indicam que uma aula é bem-sucedida quando o ambiente é inclusivo e acolhedor, e quando os alunos se sentem parte do grupo. E isso gera sentimentos de satisfação, realização e alegria aos docentes.

Figura 10 - (Referente a questão 19). Todo aluno(a) com deficiência e/ou transtornos tem direito ao Plano Educacional Individualizado (PEI). Você tem/ teve acesso ao PEI de todos os alunos com deficiência e ou transtornos atendidos nas suas aulas?

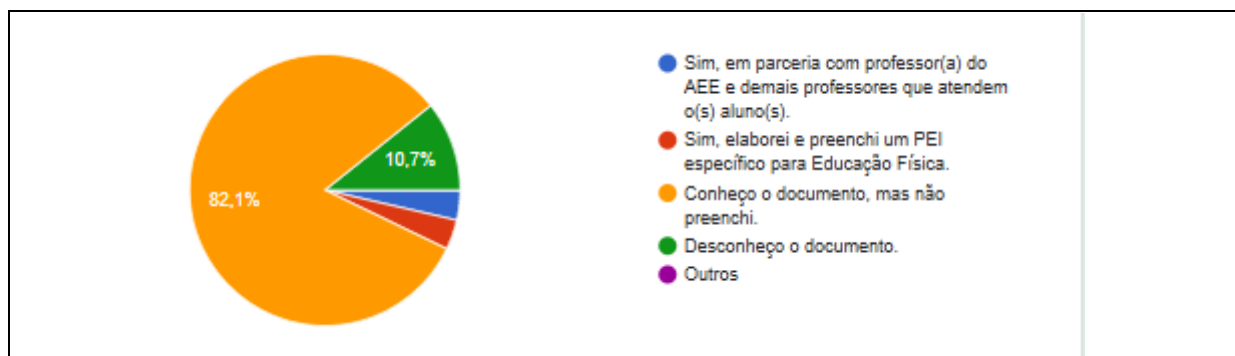


Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento oficial que orienta o ensino de alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento ou superdotação e deve ser elaborado por equipe multiprofissional, que inclui professores, pais e especialistas em educação especial (Brasil, 2015). O PEI é garantido pela lei nº 13.146/2015. O documento é personalizado para cada aluno, considerando suas necessidades, conhecimentos, potencialidades e habilidades (Brasil, 2015).

Apesar de ser um documento oficial obrigatório, 14,3% dos professores alegaram desconhecer ou não ter acesso ao documento. Dois professores (7,2%) conhece e teve acesso ao PEI de alguns alunos, enquanto apenas um docente (3,6%) tem acesso ao PEI de todos os alunos. Majoritariamente, 75% alegou conhecer o documento, porém, não teve acesso ao mesmo.

Figura 11- (Referente a questão 20). Você já participou do preenchimento de um PEI na sua escola?



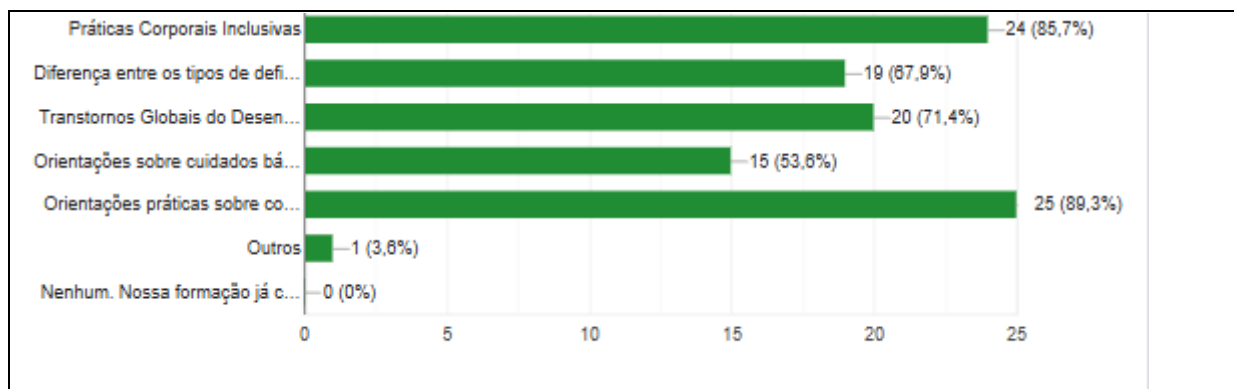
Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Quanto ao preenchimento do PEI, 82,1% conhece o documento, porém não preencheu o PEI de nenhum aluno; 04 (quatro) participantes, ou seja, 10,7% desconhece o documento, enquanto um (01) participante preencheu o PEI em parceria com professor de AEE e demais professores que atendem os alunos com DI e/ou TEA. Dos 28 participantes, apenas um (01) professor elaborou e preencheu um PEI específico para Educação Física.

Segundo Munster et al. (2021), uma das autoras responsáveis pelo Plano Educacional Individualizado aplicado à Educação Física (PEI-EF), o documento deve conter os objetivos, recursos humanos, acessibilidade, suportes e avaliações necessários para o sucesso do estudante, com especificidades da área da Educação Física. Sendo assim, o PEI-EF pode ser utilizado como uma estratégia pedagógica para auxiliar o professor de Educação Física a conhecer as limitações e potencialidades do aluno, bem como fazer adequações em sua prática pedagógica, favorecendo o processo de inclusão. (Pereira, 2018).

Destarte, a maioria dos professores conhece o referido documento, mas não participa/ participou da elaboração ou preenchimento do mesmo.

Figura 12 - (Referente à questão 21). Assinale os temas que considera pertinentes na formação continuada do professor de Educação Física tratando-se de alunos com deficiência e/ou transtornos (assinale mais de uma opção, se necessário):



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Assim como em questões anteriores, os participantes puderam assinalar mais de uma opção. Os temas considerados mais pertinentes para a formação continuada dos professores foram: Orientações práticas sobre como lidar com aluno com deficiência e/ou transtornos (89,3%); Práticas Corporais Inclusivas (85,7%), Transtornos Globais do Desenvolvimento aparece com 71,4% (ressaltando a troca de TGD por TEA de acordo com Brasil, 2022). A Diferença entre os tipos de deficiência é citada por 67,9% dos participantes seguida de Orientações sobre cuidados básicos do aluno com deficiência (higiene, alimentação e movimentação) com 53,6% e outros com 3,6%.

Esse resultado aponta para os anseios dos profissionais de Educação Física acerca de orientações práticas e palpáveis de como lidar com os alunos com DI e TEA, bem como práticas corporais realmente inclusivas. Nota-se que conhecer as deficiências e transtornos também é um apontamento pertinente, o que demonstra preocupação com a qualidade do ensino através de uma formação continuada eficaz, conforme citação abaixo:

Se tivermos bons professores, com qualidade na formação, com atitudes acolhedoras, nós teremos bons trabalhos com alunos na escola, tenham eles deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não. Assim, ao propor a inclusão de alunos na escola, precisamos pensar também na inclusão dos profissionais. (Chicon; Cruz, 2014 p.S827)

Tratando-se da qualidade as aulas, as tabelas a seguir referem-se à questão 22: Quais ações abaixo considera necessárias para melhor atender os alunos (as) com Deficiência Intelectual (DI) e/ou TGD? (para TGD leia-se TEA – Brasil, 2022)

Ao responder os 4 itens da questão, os participantes assinalaram de 1 a 5 considerando 1- pouco necessário e 5- muito necessário.

Tabela 10A- Análise de frequência referente a questão 22- item A: Curso de formação teórico para compreender a DI e TGD

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	2	1	3,6	3,6	3,6
	3	5	17,9	17,9	21,4
	4	4	14,3	14,3	35,7
	5	18	64,3	64,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

No item curso de Formação teórica, 64,3% dos participantes alegaram ser muito necessário, 32, 2% apontaram ser necessário, considerando-se níveis 4 e 3 de necessidade (14,3% e 17,9% respectivamente); e apenas um professor (3,6%) assinalou ser pouco necessário (nível 2).

Tabela 10B - Análise de frequência referente a questão 22- item B: Curso de formação prático com propostas diversificadas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3	2	7,1	7,1	7,1
	4	3	10,7	10,7	17,9
	5	23	82,1	82,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Em se tratando de um curso de formação prático, este número aumenta para 82,1% dos professores assinalando ser muito necessário (nível 5) e 17,8% (10,7% e 7,1% respectivamente) como sendo necessário (nível 4 e 3).

Tabela 10C - Análise de frequência referente a questão 22- item C: Professor e /ou auxiliar de apoio nas aulas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	2	1	3,6	3,6	3,6
	3	1	3,6	3,6	7,1
	4	2	7,1	7,1	14,3
	5	24	85,7	85,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Apenas 3,6% considera pouco necessário ter um professor e/ou auxiliar de apoio nas aulas (nível 2); 10,7% assinalou ser necessário, sendo 7,1% no nível 4 e

3,6% no nível 3. E a grande maioria, 85,7% dos professores considera muito necessário ter o profissional de apoio.

Esse resultado é complementar à questão nº 14, onde a falta de um apoio nas aulas foi apontada por 82,1% dos participantes (vide gráfico 07).

Tabela 10D - Análise de frequência referente a questão 22- item D: Adequação de materiais e espaço.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3	6	21,4	21,4	21,4
	4	3	10,7	10,7	32,1
	5	19	67,9	67,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

No quesito materiais e espaço adequados, 67,9% considera muito necessário enquanto 32,1 consideram necessário, sendo 10,7% no nível 4 e 21,4% no nível 3. A falta de materiais e espaços adequados também aparece na questão 14 (vide gráfico 07).

Considerando os itens A, B, C e D da questão nº 22, podemos dizer que a maioria dos professores participantes da pesquisa ponderam ser muito importante que a formação continuada tenha cursos de formação teórica e de formação prática, bem como um profissional de apoio nas aulas seguido de materiais e espaços adequados para otimizar o atendimento aos alunos com DI e TEA nas aulas de Educação Física.

Tabela 11 - (Referente a questão 23). Deixe suas considerações sobre a necessidade de ter temas relacionados a Educação Física inclusiva em sua formação continuada.

Participantes	Respostas	Código/ Categoria
P16	É necessário um olhar mais global e inclusivo... Que considerem todos os alunos como "especiais" e aprofundar os conhecimentos acerca do histórico de vida dos alunos e suas potencialidades	Necessidade de um olhar inclusivo
P24	Penso que seria muito rico se tivéssemos temas relacionados a Ed. Inclusiva para os diversos segmentos da Ed. Física, que vai do Infantil a EJA, e que pudéssemos pensar em estudos e pesquisas mais próximos do nosso cotidiano profissional.	Importância/ relevância do tema Estudo de caso e pesquisas
P28	Acho muito importante, para sempre estar atualizando conhecimentos, conceitos, estratégias, trocando experiências principalmente.	Importância/ relevância do tema
P18	A Educação Física dificilmente será efetiva na inclusão com a quantidade de alunos por	Críticas às especificidades da rede



	sala , sem apoio, sem materiais e sem suporte.	
P14	Devido a falha na formação inicial relacionado ao tema, a formação continuada é de extrema importância para desenvolvimento profissional, aumentando nossos conhecimentos e por fim realizarmos um trabalho de excelência.	Importância/ relevância do tema Formação Continuada
P09	É muito importante para nossa atualização como professores e para que possamos cada vez mais incluir os alunos em nossas aulas.	Importância/ relevância do tema Formação Continuada
P15	De total importância, pois é uma realidade em todo âmbito escolar e inclusive deve se estender a toda a rede de forma geral.	Importância/ relevância do tema
P13	Adorei sua temática, conte comigo, caso necessite. Obs. Acho que a 17 pode ter mais de uma opção.	Importância/ relevância do tema
P11	Tem muita troca de profissional de AEE na escola e fica difícil ter um acompanhamento e entender melhor as dificuldades e potencialidades dos alunos.	Críticas às especificidades da rede
P20	Discussão de estudo de caso	Estudo de caso
P17	É de extrema importância a formação continuada nesse tema, porém se na prática não houver o apoio e interesse dos governantes sempre será um impasse termos interesse pelo tema.	Importância/ relevância do tema Críticas às especificidades da rede
P28	É essencial, afinal parece ser o grande desafio da educação atualmente. Mais exemplos de práticas e estratégias, é preciso avançar conceitualmente, estruturalmente e politicamente neste campo.	Importância/ relevância do tema
P23	Educação física inclusiva é muito importante, para o desenvolvimento das crianças. E para o professor saber como lidar com esses alunos, e que aula ocorra da melhor maneira possível.	Importância/ relevância do tema

A questão 23 é subjetiva e facultativa, acerca das considerações dos professores sobre temas relacionados a educação inclusiva. Nela foram apontadas as categorias: formação continuada, necessidade de um olhar inclusivo, importância/relevância do tema educação inclusiva, estudo de casos/pesquisa e críticas às especificidades da rede. Treze (13) dos vinte e oito (28) participantes responderam. A maioria ponderou ser importante abordar o tema, haja vista o aumento da demanda nas escolas:

De total importância, pois é uma realidade em todo âmbito escolar e inclusive deve se estender a toda a rede de forma geral (P15).

Penso que seria muito rico se tivéssemos temas relacionados a Ed. Inclusiva para os diversos segmentos da Ed. Física, que vai do Infantil a EJA, e que



podéssemos pensar em estudos e pesquisas mais próximos do nosso cotidiano profissional (P24).

É essencial, afinal parece ser o grande desafio da educação atualmente. Mais exemplos de práticas e estratégias, é preciso avançar conceitualmente, estruturalmente e politicamente neste campo (P28).

A necessidade da formação continuada também foi destacada:

É muito importante para nossa atualização como professores e para que possamos cada vez mais incluir os alunos em nossas aulas (P09).

Devido a falha na formação inicial relacionado ao tema, a formação continuada é de extrema importância para desenvolvimento profissional, aumentando nossos conhecimentos e por fim realizarmos um trabalho de excelência (P14).

Houve também críticas em relação às especificidades da rede municipal:

Tem muita troca de profissional de AEE na escola e fica difícil ter um acompanhamento e entender melhor as dificuldades e potencialidades dos alunos (P11).

É de extrema importância a formação continuada nesse tema, porém se na prática não houver o apoio e interesse dos governantes sempre será um impasse termos interesse pelo tema (P17).

Ponderando as respostas, podemos dizer que a maioria dos professores da Rede Municipal considera importante tratar o tema Educação Física Inclusiva na formação continuada.

5. Considerações finais

A presente pesquisa visou analisar o conhecimento dos professores da rede municipal de ensino sobre Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da Educação Física, bem como mapear as maiores dificuldades encontradas pelos professores, propondo ações formativas que contemplem o atendimento dos alunos com DI / TEA para os professores de Educação Física da rede municipal.

Participaram da pesquisa 28 professores, sendo 16 homens e 12 mulheres com faixa etária entre 32 a 54 anos, sendo a média de idade 40 anos. Cerca de 89% dos professores possuem pós-graduação. Em relação à formação inicial, a maioria teve uma ou mais disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva, porém os currículos diferem a nomenclatura das mesmas. Cerca de 10% dos



participantes com maior tempo de graduação não tiveram nenhuma disciplina relacionada ao tema.

Houve unanimidade no quesito ter alunos com DI ou TEA em uma ou mais turmas, demonstrando o aumento efetivo de matrículas de alunos atípicos no ensino regular (Brasil, 2023). E dentre as dificuldades apontadas pelos professores em trabalhar com esse público, estão a falta de acompanhamento de um professor auxiliar ou apoio, falta de formação com orientações práticas e também teóricas, além da falta de espaços e materiais adequados.

Nas situações hipotéticas apresentadas, para grande parte dos professores, uma aula é bem-sucedida quando o ambiente é inclusivo e acolhedor, e quando os alunos se sentem parte do grupo. E isso gera sentimentos de satisfação, realização e alegria aos docentes. Em contrapartida, quando a aula não sai como planejado e acontecem episódios de agressividade ou tumultuo, gera sentimento de impotência, frustração e insegurança, que são sentimentos corriqueiros na vida dos professores.

Em relação aos temas pertinentes para formação continuada, foram apontados como muito necessários as orientações práticas sobre como lidar com aluno com deficiência e/ou transtornos, as práticas corporais inclusivas, as diferenças entre as deficiências, TEA e as orientações sobre os cuidados básicos com os alunos PcD.

Vivemos o presente com maior participação e acessibilidade das Pessoas com Deficiência (PcD) no mercado de trabalho, no ambiente escolar, nos esportes e na sociedade como um todo. E o que desejamos para o futuro é que Pessoas com Deficiência sejam compreendidas como seres humanos “que pensam, sentem, aprendem, deslocam-se através do movimento no tempo e no espaço com uma intenção, vivem a própria história em busca da superação, transcendendo a cada oportunidade vivida” (Rechineli, et al. 2008, p. 308). Ou seja, que a PcD seja vista como de fato o é: uma pessoa com vontades, sonhos e desafios a serem vencidos, na sua integralidade, sem classificações e/ou rotulações.

E para que isto ocorra, é essencial que nós, docentes estejamos preparados, qualificados e habilitados para avaliar pontos que possam oportunizar e promover o desenvolvimento dos estudantes no sentido de garantir que estes(as) possam ser capazes de conquistar sua autonomia, bem como sua liberdade no contexto escolar,

utilizando uma das abordagens que promovam de fato a inclusão. Pois, “quanto mais consistente, mais a formação continuada permitirá altos níveis de desenvolvimento profissional do professor” (Ferreira et al. 2015, p.296)

Neste sentido, após o desenvolvimento dessa dissertação, elaboramos, como Produto Educacional, um curso intitulado “*Trabalhando com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física: da teoria às práticas corporais inclusivas*” ofertado no Portal de Cursos Abertos (PoCA) da UFSCar, atendendo, dessa forma, um dos objetivos da pesquisa que era propor ações formativas que contemplem o atendimento dos alunos com DI / TEA para os professores de Educação Física. Trata-se de um Produto Educacional no formato digital, que é apresentado no Apêndice B.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina R.S. DSM-5 TR E CID-11 – Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Instituto Inclusão Brasil, 2023. Disponível em:

<https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/> Acesso em 12, jun 2023

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO. O que é TDAH? **ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção**, 2023. Disponível em:

<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah> Acesso em: 12, jun 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20/06/2023.

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 20/06/2023.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). LEI nº13146 de 06 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20/06/2023.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf Acesso em: 20/06/2023.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar da Educação Básica 2023: Educação Especial. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculadas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao> Acesso em Jan. de 2025.

_____. Lei Federal nº 14.254/2021. Acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, 2021.

_____. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

_____. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília, 2010.

_____. Projeto de Lei 226-A de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para adequar a terminologia referente a pessoas com transtorno do espectro autista. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2369287

CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 152 p.

CATALDI, Carolina Lessa. **Os caminhos percorridos pela educação física inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Faculdade de Educação Física. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1072>

CHICON, José Francisco e CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada, Educação Física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S815-S829, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/2170> Acesso em 04 Jun 2023.

CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Organizadores). Educação Física e os desafios da inclusão. - Vitória, ES: EDUFES, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente.** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (São Carlos). Motriz, Rio Claro, v.16 n.4 p.889-899, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/motriz/a/9N9DkRd7ZZJXbNvYTRD5hxb/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 01 Maio 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos na educação física escolar.** 2005.

Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Suraya-](https://www.researchgate.net/profile/Suraya-Darido/publication/266186057_OS_CONTEUDOS_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR/links/55b2271108ae9289a0851071/OS-CONTEUDOS-NA-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR.pdf)

[Darido/publication/266186057_OS_CONTEUDOS_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR/links/55b2271108ae9289a0851071/OS-CONTEUDOS-NA-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Suraya-Darido/publication/266186057_OS_CONTEUDOS_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR/links/55b2271108ae9289a0851071/OS-CONTEUDOS-NA-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR.pdf)

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** 2015;37(3):289-298. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/T9PknJD9rB7THGRyzqSVX5f/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 02 Junho de 2023.

FIORINI, Maria Luiza Salzani e MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114307/S1413-](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114307/S1413-65382014000300006.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[65382014000300006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114307/S1413-65382014000300006.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 03 de fevereiro de 2024.

FLORIANI; Marlei Adriana Beyer. **Educação inclusiva.** UNIASSELVI, 2017. disponível em:

<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=14439> Acesso em 04 de Fevereiro de 2024.

GARCIA, Stefane. O que são níveis de suporte no TEA e como eles podem auxiliar no diagnóstico. **Revista Digital Autismo e Realidade.** Fevereiro de 2024.

Disponível em: [https://autismoerealidade.org.br/2024/02/08/o-que-sao-niveis-de-](https://autismoerealidade.org.br/2024/02/08/o-que-sao-niveis-de-suporte-no-tea-e-como-eles-podem-auxiliar-no-diagnostico/)

[suporte-no-tea-e-como-eles-podem-auxiliar-no-diagnostico/](https://autismoerealidade.org.br/2024/02/08/o-que-sao-niveis-de-suporte-no-tea-e-como-eles-podem-auxiliar-no-diagnostico/) Acesso em 10/01/2025

GATTI, Melina Radaelli.; MUNSTER, Mey de Abreu van. Coensino e Educação Física escolar: intervenções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e55/1–26, 2021. DOI:

10.5902/1984686X65968. Disponível

em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65968>. Acesso em 21 fevereiro de 2024.

HILDEBRANDT-STRAMANN et al. A formação do professor de Educação Física: da didática das disciplinas ao conhecimento do ensino. **Movimento Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 27, e27021, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mov/a/39DZwNV6FHfCn5gFvGW9svt/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 04 de Junho de 2023.

HONORA, Márcia. & FRIZANCO, Mary. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.** Ciranda Cultural, 2008. 200 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 368 p.

MARTINS, Fran. **VISIBILIDADE AO AUTISMO: TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares.** Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em: 12/09/2024.

MUNSTER, Mey de Abreu van; LIEBERMAN, Lauren; SAMALOT-RIVERA, Amaury; HOUSTON-WILSON, Cathy. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 15, n. 1, 2021. DOI: 10.36311/2674-8681.2014.v15n1.4186. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/4186> Acesso em: 17 jan. 2025.

NEGRINE, A. S. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. 167 p.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 Maio 2023.

OLIVEIRA, João Danilo Batista de. **Educação física especial e currículo: (in)formação para educação inclusiva.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/13949/1/PDF%20Final.pdf> Acesso em 01 de Outubro de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS) (org.). **CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. 336 p. TRADUÇÃO DE: Erika Patsch.

Padrón, Clara. TDAH e Autismo: Transtornos diferentes que podem estar juntos. **Revista Digital Autismo e Realidade**, maio de 2019. Disponível em:

<https://autismoerealidade.org.br/2019/05/30/tdah-e-autismo-transtornos-diferentes-que-podem-estar-juntos/> Acesso em 20/01/2025.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky. **Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11011> Acesso em 03 de Abril de 2024.

RABELLO, Roberto Sanches. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha G. et all (orgs). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador, Ba: EDUFBA, 2009.

RECHINELI, A., PORTO, E. T. R & W. W. MOREIRA. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, Mai.-Ago. 2008, v.14, n.2, p.293-310 <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200010>

Ribeirão Preto (Município). **Resolução SME nº 12 de 28 de novembro de 2024**. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao2095.pdf>

ROSSI, Fernanda e HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/7wf83w6W8vSv6JKL5VhV95b/abstract/?lang=pt>
Acesso em 03 junho 2023.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação** / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo : SE, 2012. 153 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed.– São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Emanuelle Gonçalves da Rocha; SILVEIRA, Helena Maria Velloso da. Capacidade ou deficiência: o que olhar no aluno incluso? **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/capacidade-ou-deficiencia-o-que-olhar-no-aluno-incluso>

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha,1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 30 agosto de 2023

VARELLA, Drauzio. 2014. **TEA – Transtorno do Espectro Autista II**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/transtorno-do-espectro-autista-tea/>

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO VIA *GOOGLE FORMS*

Seção 1 de 2

PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

B *I* U

Descrição do formulário

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Seção 2 de 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

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

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa "Formação continuada dos professores de educação física na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento", que tem como responsável a Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e que será desenvolvida pela professora/pesquisadora Andréia Aparecida Borges Amâncio, orientanda de mestrado da Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi.

O objetivo desta pesquisa é analisar o conhecimento dos professores de Educação Física sobre Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e propor ações formativas, que contemplem o atendimento dos alunos com DI e TGD, para os professores de Educação Física.

A sua participação consiste em contribuir para a coleta de dados que será composta pela aplicação de um questionário com questões para identificação do participante e também de questões abertas e fechadas a fim de obter informações sobre as percepções dos docentes no atendimento aos alunos com DI ou TGD nas aulas

de Educação Física. O tempo gasto para o preenchimento do questionário será de aproximadamente 20 (vinte) minutos. Você foi selecionado(a) por ser maior de dezoito anos e atuar como docente de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

O preenchimento do questionário não lhe oferece risco imediato, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis, gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, ou levar a um leve cansaço após responder os questionários. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário. Além disso, considera-se também a possibilidade de riscos inerentes à participação em pesquisa realizada em ambiente virtual, tais como quebra de sigilo e/ou violação de confidencialidade. Para minimizar estes riscos, o pesquisador se responsabiliza pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa e a sua participação não proporcionarão quaisquer benefícios diretos a você, visto que os benefícios da sua participação nesta pesquisa são indiretos, relacionados à contribuição para a área acadêmica.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você irá decidir se deseja participar e preencher o questionário, se deseja desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, e poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Ao aceitar participar da pesquisa você irá: 1) Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar. 2) Responder ao questionário online que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 30 (trinta) minutos. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma via deste termo por email e, se desejar, o pesquisador poderá encaminhar uma via assinada por e-mail, impressa ou da maneira como preferir. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento por meio das informações de contato do pesquisador responsável. Além disso, se assim desejar, você terá acesso aos resultados obtidos nesta pesquisa por meio do compartilhamento de (a) folder digital contendo os dados gerais (resumidos) da pesquisa; e, caso se aplique, (b) link de acesso ao produto final (repositório institucional e/ou artigo científico).

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar, que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

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.

Título da imagem



Prof. Dra. Daniela Godoi Jacomassi
Docente do DEFMH/UFSCar
Rod. Washington Luiz, Km 235, São Carlos, SP, 13.565-905
danielagodoij@ufscar.br / (16) 99782-3979

Fui informado que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br. Eu declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e aceito participar deste estudo e, sendo minha participação totalmente voluntária, estou livre para desistir, a qualquer momento, de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Declaro também que recebi uma via deste Termo, como documento eletrônico, e tive a possibilidade de lê-lo.

Descrição (opcional)

Ao ler o TCLE na descrição deste formulário e entender os objetivos, riscos e benefícios de sua participação nesta pesquisa, você aceita participar deste estudo, sendo sua participação totalmente voluntária, podendo desistir a qualquer momento de colaborar com a pesquisa, sem prejuízo pessoal ou profissional? *

Sim

Não

Informações gerais

Descrição (opcional)

1- Data de nascimento: *

Mês, dia, ano



...

2 - Qual das alternativas a seguir descreve melhor sua identidade de gênero: *

- Masculino (incluindo homens trans)
- Feminino (incluindo mulheres trans)
- Outro
- Prefere não responder

Formação Acadêmica

Descrição (opcional)

3 - Ano em que concluiu a Licenciatura em Educação Física: *

Texto de resposta longa

4- Possui outra graduação? *

Sim

Não

5- Possui curso de pós-graduação? (Assinale mais de uma opção, se necessário) *

Não

Especialização *Latu Sensu*

Mestrado

Doutorado



6- Em sua formação inicial teve alguma das disciplinas abaixo? *

- Educação Física Adaptada
- Educação Física Inclusiva
- Educação Física Especial
- Esportes Adaptados
- Educação Física para pessoas com deficiência
- Outra disciplina sobre a temática Inclusão
- Não tive nenhuma disciplina sobre a temática inclusão

7- Considera que sua formação inicial para atuar com alunos com deficiência e/ou transtornos foi: *

- Suficiente
- Parcialmente suficiente
- Insuficiente

8- Em suas formações continuadas o tema Educação Física Inclusiva é abordado? *

- Sim, apenas na teoria.
- Sim, teoria e prática.
- Não

9- Considera que sua formação continuada para atuar com alunos com deficiência e/ou transtornos está sendo: *

- Suficiente
- Parcialmente Suficiente
- Insuficiente



Atuação Profissional

Descrição (opcional)

...

10- Há quanto tempo atua na Educação Física Escolar (Pública e/ou Privada)? *

- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Há mais de 15 anos

11- Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto? *

- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- De 11 a 15 anos



Há mais de 15 anos

11- Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto? *

De 1 a 3 anos

De 4 a 6 anos

De 7 a 10 anos

De 11 a 15 anos

Há mais de 15 anos

12- Segmento em que atua: (Assinale mais de uma opção, se necessário) *

Educação Infantil (Etapa I e II)

Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)



13 - Em suas turmas há alunos com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo, Síndrome de Rett, entre outros) ou TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção):

- Sim, na maioria das turmas
- Sim, em uma ou duas turmas apenas
- Não

*

14 - Quais as dificuldades em trabalhar com turmas que tenham 01 ou mais alunos com Deficiência Intelectual e/ou transtornos? (Assinale mais de uma opção, se necessário)

- Falta de formação teórica específica sobre as deficiências e/ou transtornos
- Falta de formação com orientações práticas
- Falta de materiais adequados
- Falta de espaços adequados
- Insegurança (medo de o aluno (a) se machucar ou machucar os colegas)
- Falta de acompanhamento (professor de apoio)
- Não há dificuldades

15- Situação hipotética: seu plano de aula não acontece como o planejado, o(a) aluno(a) com deficiência chora, grita ou torna-se agressivo e não consegue participar da aula, você se sente: (assinale mais de uma opção, se necessário)

- Inseguro(a)
- Impotente
- Frustrado(a)
- Outro



16- Se considerar oportuno, discorra/ comente sobre o(s) sentimento(s) assinalados na questão anterior (nº 15):

Texto de resposta longa
.....

17 –Quando as atividades propostas em sua aula conseguem incluir o aluno com deficiência de forma que ele participe com os demais alunos, quais dos sentimentos /sensações abaixo é mais latente? *

- Realização
- Alegria
- Satisfação
- Outro

18- Se considerar oportuno, discorra/ comente sobre a(s) sensação(ões) assinalados na questão anterior (nº17):

Texto de resposta longa
.....

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Descrição (opcional)

19- Todo aluno(a) com deficiência e/ou transtornos tem direito ao Plano Educacional Individualizado (PEI). Você tem/ teve acesso ao PEI de todos os alunos com deficiência e ou transtornos atendidos nas suas aulas?

- Sim, tive/tenho acesso a todos os PEIs
- Sim, tive/tenho acesso ao PEI de alguns alunos
- Conheço o documento, mas não tive/tenho acesso.
- Desconheço o documento/ não tive acesso.

20 – Você já participou do preenchimento de um PEI na sua escola?

- Sim, em parceria com professor(a) do AEE e demais professores que atendem o(s) aluno(s).
- Sim, elaborei e preenchi um PEI específico para Educação Física.
- Conheço o documento, mas não preenchi.
- Desconheço o documento.
- Outros

21- Assinale os temas que considera pertinentes na formação continuada do professor de Educação Física tratando-se de alunos com deficiência e/ou transtornos (assinale mais de uma opção, se necessário):

- Práticas Corporais Inclusivas
- Diferença entre os tipos de deficiência
- Transtornos Globais do Desenvolvimento
- Orientações sobre cuidados básicos do aluno com deficiência (higiene, alimentação e movimentação)
- Orientações práticas sobre como lidar com aluno com deficiência e/ou transtornos
- Outros
- Nenhum. Nossa formação já contempla a Educação Física Inclusiva.

22- Quais ações abaixo considera necessárias para melhor atender os alunos (as) com Deficiência Intelectual (DI) e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)? (Considere 1- pouco necessário e 5- muito necessário)

Descrição (opcional)

a) Curso de formação teórico para compreender a DI e TGD. *

	1	2	3	4	5	
Pouco necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito necessário

b) Curso de formação prático com propostas diversificadas acerca das aulas de EF para alunos com DI e TGD.

	1	2	3	4	5	
Pouco Necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Necessário



c) Professor e/ou auxiliar de apoio nas aulas

	1	2	3	4	5	
Pouco Necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Necessário

d) Adequação de materiais e espaços

	1	2	3	4	5	
Pouco Necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Necessário

23 – Deixe suas considerações sobre a necessidade de ter temas relacionados a Educação Física inclusiva em sua formação continuada.

Texto de resposta longa

.....

APÊNDICE B – Produto Educacional

O produto educacional derivado da pesquisa é um curso denominado ***Trabalhando com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física: da teoria às práticas corporais inclusivas*** e está disponível no Portal de Cursos Abertos (PoCA) da UFSCar.

O curso é composto por um vídeo inicial com a apresentação das professoras e dos objetivos principais do curso e de cada unidade temática.



Imagem ilustrativa do curso no PoCa

A primeira unidade temática apresentada em formato de texto e slide abordando os conceitos teóricos:

- Deficiência Intelectual (DI)
- Transtorno do Espectro Autista (TEA)
- Educação Física Inclusiva

A segunda unidade temática foi elaborada em formato de slides, abordando as algumas das dificuldades apontadas pelos professores para se trabalhar nas aulas de Educação Física:

- O papel do professor de apoio e/ou mediador
- Adequação de espaços e materiais

A terceira unidade temática foi elaborada em formato de slides e vídeo apresentando

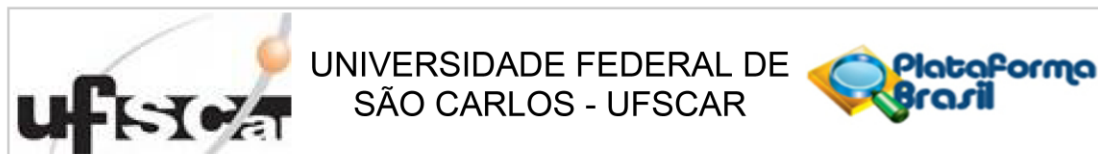
- Orientações sobre os cuidados básicos com alunos com deficiência
- Práticas Corporais Inclusivas

Ao final de cada unidade temática há um questionário de múltipla escolha, onde o cursista precisa acertar 70% das questões para receber o certificado do curso.

O acesso ao portal de cursos (PoCa) deve ser feito pelo link:

<https://poca.ufscar.br>

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada dos professores de Educação Física na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento

Pesquisador: Daniela Godoi Jacomassi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75540323.4.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.642.866

[...]

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 08 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

[...]

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br