

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ADRIANA HISTER GIOVANELLA

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ATENDIMENTO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ADRIANA HISTER GIOVANELLA

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ATENDIMENTO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Educação Física, Área de Concentração: Educação Física Escolar, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Roberto Borella

MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR

2025

Ficha de identificação elaborada através do Formulário de Geração Automática do
Sistema de Bibliotecas da Unioeste

Giovanella, Adriana Hister

Programa de Formação Continuada para o atendimento de
estudantes com Transtorno do Espectro Autista em aulas de
Educação Física / Adriana Hister Giovanella; orientador
Douglas Roberto Borella. -- Marechal Cândido Rondon, 2025.
128 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Marechal
Cândido Rondon) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, 2025.

1. Autismo. 2. Formação Continuada. 3. Educação Física. I.
Borella, Douglas Roberto, orient. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Marechal Cândido Rondon - CNPJ 78680337/0003-46

Rua Pernambuco, 1777 - Centro - Cx. P. 91 - <http://www.unioeste.br>

Fone: (45) 3284-7878 - Fax: (45) 3284-7879 - CEP 85960-000

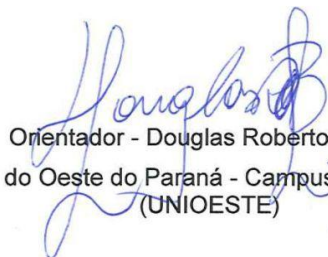
Marechal Cândido Rondon - PR.



ADRIANA HISTER GIOVANELLA

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ATENDIMENTO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PROEF em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física, área de concentração Educação física escolar, linha de pesquisa Formação, intervenção e profissionalidade docente, **APROVADA** pela seguinte banca examinadora:



Orientador - Douglas Roberto Borella

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)



Jorge Both

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)



Diego Machado Ozelame

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Santa Helena (UTFPR)

Marechal Cândido Rondon, 6 de maio de 2025.

DEDICATÓRIA

À minha mãe Edi: professora, mulher incrível, resiliente e um ser humano excepcional, que sempre privilegiou a educação; e meu pai Antonio (in memorian), gratidão pela vida.

Ao meu companheiro de vida, Isaias, que compartilha a vida comigo e cada dia me faz ser uma pessoa melhor. Sem você, nada seria possível. Obrigada por tanto amor.

Aos meus filhos, Tharsos e Nathália, que neste momento trilham o seu caminho, também na jornada do mestrado; e à Marthina, sol das nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que caminharam junto, colaboraram e contribuíram com minha formação pessoal e profissional, direta ou indiretamente.

Em especial, ao meu esposo e filhos, que suportaram e compreenderam as ausências, me apoiando em todos os momentos. Amo vocês!

À minha família, por partilharem a vida comigo.

Ao meu orientador profº Douglas Borella, pela paciência, pelas orientações e por acreditar em mim. Obrigada pelos ensinamentos e pela partilha de conhecimentos. Sua dedicação à causa do TEA é uma luz na vida de muitos estudantes e suas famílias.

Aos professores Jorge Both e Diego Ozelame, por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa. Só tenho a agradecer pelos apontamentos e contribuições neste trabalho. O olhar de vocês foi muito importante na construção desse estudo e engrandeceram este trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, por compartilharem saberes e instigarem a reflexão e ampliação de conhecimentos, incansáveis lutadores pela educação pública de qualidade e pela excelência na formação de professores.

Aos colegas de PROEF - Turma 4: Alexandre, Augusto, Douglas, Fernanda, Flávio, Marcos, Patrícia, Renan pela companhia, pelos aprendizados, pelos desabafos e por tornarem o caminho mais leve e alegre. Especialmente à Paula, Priscila e Giovana, as professoras super poderosas, por dividirem mais que a sala de aula.

À UNIOESTE, por ser uma universidade pública e de excelência, pelas oportunidades.

À Ana Paula, pelo exemplo e inspiração, por acreditar na educação e nos professores que fazem a educação. À equipe da SMEC, por estar sempre ao meu lado, meu sincero agradecimento. Vocês foram essenciais.

Aos professores de Educação Física, meus colegas da Rede Municipal e gestores educacionais, muito obrigada pela participação e contribuições para a construção deste estudo.

Aos amigos, professores e alunos, e aos que acreditaram em mim, me motivaram e colaboraram para chegar ao final desta jornada.

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

(Almir Sater e Renato Teixeira)

RESUMO

GIOVANELLA, Adriana Hister. **Programa de Formação Continuada para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em aulas de Educação Física**. 2025. (128 f). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2025.

Resumo: O aumento no número de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na Educação Básica reflete uma tendência global e tem se tornado cada vez mais evidente no contexto escolar brasileiro. No âmbito escolar, a ação pedagógica dos professores de Educação Física em relação à inclusão é caracterizada pelos desafios e dificuldades encontrados, sendo a formação inicial percebida como insuficiente para o atendimento aos estudantes com TEA. Nesse contexto, a formação continuada aos professores deve ser reconhecida como fundamental e necessária, acontecer de forma permanente e contínua, para possibilitar a reflexão e o acesso a conhecimentos que podem auxiliar na superação dos problemas e dificuldades existentes no ambiente escolar. Baseado nisso, o objetivo deste estudo foi elaborar e executar uma proposta de formação continuada para o atendimento aos estudantes com TEA em aulas de Educação Física. A pesquisa, de caráter descritivo e qualitativo, foi desenvolvida em Santa Helena - Paraná, com professores de Educação Física efetivos da Rede Municipal de Ensino que atuam com estudantes com TEA e gestores educacionais das escolas municipais. A coleta de dados se deu por meio de questionário para identificar o perfil e a realidade dos professores de Educação Física e estudantes com TEA presentes no ambiente escolar; e Grupo Focal com professores de Educação Física e gestores educacionais para aprofundar as discussões e subsidiar a proposta da formação continuada. Tendo essa base, foi realizada a formação continuada aos professores de Educação Física e gestores educacionais em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A análise dos dados foi qualitativa, interpretando o conteúdo das respostas e transcrições, agrupando-as em categorias temáticas. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores se sentem despreparados, uma vez que a formação inicial e continuada foi insuficiente para a demanda de atendimento aos estudantes com TEA. Entre os temas destacados estão os desafios no planejamento, a adaptação de conteúdos, uso do PEI, que pela importância e aspecto legal é pouco utilizado, e a avaliação de estudantes com TEA. A pesquisa reforçou a necessidade de conhecimento específico sobre o transtorno, legislação e práticas inclusivas, além da importância do trabalho colaborativo e da participação da família. Conclui-se que há lacunas na formação docente e obstáculos práticos à inclusão, tornando essencial uma formação continuada mais eficaz. A elaboração e execução da proposta da formação continuada para os professores e gestores educacionais resultou em um Programa de Formação Continuada disponibilizado em forma de *ebook*, que pode auxiliar e subsidiar na formação continuada para outros professores de Educação Física que atuam com estudantes com TEA para superarem os desafios e promoverem uma educação física mais inclusiva e efetiva para estudantes com TEA.

Palavras-Chave: Autismo; Formação Continuada; Educação Física.

ABSTRACT

GIOVANELLA, Adriana Hister. **Continuing Education Program for the care of students with Autism Spectrum Disorder in Physical Education classes.** 2025. (128 f). Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education) - Center for Human Sciences, Education, and Letters, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2025. Western Paraná State University, Marechal Cândido Rondon, 2025.

The increase in the number of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in Basic Education reflects a global trend and has become increasingly evident in the Brazilian school context. At the school environment, the pedagogical action of Physical Education teachers in relation to inclusion is characterized by the challenges and difficulties encountered, with initial training perceived as insufficient to serve students with ASD. In this context, continuing education for teachers must be recognized as fundamental and necessary, to happen permanently and continuously, to enable reflection and access to knowledge that can help overcome the problems and difficulties existing in the school environment. Based on this, the objective of this study was to develop and execute a proposal for continuing education for the care of students with ASD in Physical Education classes. The research, of a descriptive and qualitative nature, was developed in the city of Santa Helena, state of Paraná, with effective Physical Education teachers from the Municipal Education Network who work with students with ASD and educational managers from municipal schools. The data collection took place through a questionnaire to identify the profile and reality of Physical Education teachers and students with ASD present in the school environment; and through a Focus Group with Physical Education teachers and educational managers to deepen the discussions and subsidize the proposal of continuing education. From this base, continued training was carried out for Physical Education teachers and educational managers in partnership with the Municipal Department of Education and Culture. The data analysis was qualitative, interpreting the content of the answers and transcripts, grouping them into thematic categories. The results of the research showed that teachers feel unprepared, since initial and continuing education was insufficient for the demand for care for students with ASD. Among the highlighted topics are the challenges in planning, the adaptation of content, the use of an Individualized Educational Plan (IEP), which due to its importance and legal aspect is little used, and the evaluation of students with ASD. The survey reinforced the need for specific knowledge about the disorder, legislation and inclusive practices, in addition to the importance of collaborative work and family participation. In conclusion, it has been seen that there are gaps in teacher training and practical obstacles to inclusion, making a more effective continuing education essential. It is concluded that there are gaps in teacher training and practical obstacles to inclusion, making a more effective continuing education essential. The elaboration and execution of the proposal for continuing education for teachers and educational managers resulted in a Continuing Education Program available in the form of an ebook, which can assist and subsidize continuing education for other Physical Education teachers who work with students with autism to overcome challenges and promote a more inclusive and effective physical education for students with ASD.

Keywords: Autism; Continuing Education; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução da matrícula por rede de ensino - Educação Básica - Educação Especial – 2014 a 2023.	40
Figura 2 - Quantidade de diagnósticos em crianças de 8 anos nos Estados Unidos.	41
Figura 3 - Evolução de matrículas na Rede Estadual de Ensino do Paraná - 2014 a 2023.	43
Figura 4 - Distribuição das matrículas na Educação Especial, no Paraná.	43
Figura 5 - Evolução das Matrículas na Educação Básica no município de Santa Helena - 2014 a 2023.	44
Figura 6 - Imagem da distribuição de matrículas na Rede Municipal de Ensino - 2023.	44
Figura 7 - Evolução das matrículas na Rede Municipal de Ensino – 2014 a 2023.	45
Figura 8 - Perfil dos participantes.	56
Figura 9 - Categorias de temas para apresentação dos resultados e discussão.	62
Figura 10 - Participo de formação sobre o TEA.	67
Figura 11 - Sei o que é o TEA.	68
Figura 12 - Conheço a legislação sobre o TEA.	68
Figura 13 - Conheço o TEA o suficiente para intervir positivamente com os estudantes.	68
Figura 14 - Características dos estudantes com TEA na rede Municipal de Ensino de Santa Helena - PR.	81
Figura 15 - Abertura da formação continuada; Frente de honra e participantes.	96
Figura 16 - Imagens do 2º encontro da formação continuada, quando da realização do grupo focal.	97
Figura 17 - Imagens do 3º encontro da formação continuada atividade em grupos.	99
Figura 18 - Imagens do 4º encontro da formação continuada.	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes com deficiência matriculados em escola regular.	40
Tabela 2 - Matrículas de Estudantes com TEA na Rede Municipal de Ensino por instituição – outubro de 2024.	46
Tabela 3 - Matrículas na Educação Especial e de estudantes com TEA em classe regular de ensino - novembro de 2024.	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de apoio para o Transtorno do Espectro Autista.	28
Quadro 2 - Critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista – TEA.	29
Quadro 3 - Legislação brasileira sobre Educação Especial e TEA.	33
Quadro 4 - Cronograma de atividades da proposta de formação continuada.	94

LISTA DE ABREVIATURAS

Siglas	Significado
ADDM	Rede de Monitoramento de Deficiências de Autismo e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
APA	American Psychiatric Association
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M-CHAT	Modified Checklist for Autism in Toddlers
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PrAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Objetivos	23
1.1.1 Objetivo Geral	23
1.1.2 Objetivos Específicos	23
2 REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1 TEA na história	25
2.2 TEA e educação	32
2.2.1 Legislação	32
2.2.2 TEA e realidade escolar	39
2.2.4 Educação Física e TEA	50
3 MÉTODO	53
3.1 Caracterização da pesquisa	53
3.2 Aspectos éticos	54
3.3 Participantes da pesquisa	55
3.3.1 Parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura	55
3.3.2 Professores de Educação Física	55
3.3.3 Gestores Educacionais	57
3.4 Instrumentos e materiais para coleta de dados	57
3.4.1 O Questionário	58
3.4.2 Equipamento para gravação de áudio e vídeo	59
3.5 Procedimentos para a coleta de dados	59
3.5.1 Aplicação do questionário	59
3.5.2 Grupo Focal	60
3.6 Análise dos dados	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
4.1 Formação	63
4.2 Implicações pedagógicas do atendimento ao estudante com TEA	71
4.3 Família e escola	89
4.4 Proposta de intervenção: formação continuada	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
APÊNDICE A – Aprovação pelo Comitê de Ética	115
APÊNDICE B – Termo de Ciência do responsável pelo campo de estudo	119
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120
APÊNDICE D – Questionário utilizado para a pesquisa	122
APÊNDICE E - Roteiro Grupo Focal	126
APÊNDICE F – Certificado da Formação Continuada	128

APRESENTAÇÃO

O caminho do PROEF iniciou muito antes.

Sou filha de professora e a minha vida sempre foi permeada pela educação. Ingressei, em 1995, na graduação em Educação Física na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon, por gostar de praticar esportes e o curso ser em uma cidade próxima. Concluí a licenciatura plena em 1998, apaixonada por essa área.

Em 1999, iniciei minha carreira como docente em Santa Helena - PR, após aprovação em concurso público no município onde sempre residi. Posteriormente, realizei pós-graduação e passei a atuar na formação continuada de professores de Educação Física em cidades da região. Entre 2004 e 2007, lecionei como professora colaboradora na UNIOESTE, mantendo meu envolvimento com a formação docente na área da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Em 2012, fui aprovada em um segundo concurso no município e, além de atuar como professora, desempenhei a função de Coordenadora Pedagógica Municipal.

Ao longo desses 25 anos de atuação, enfrentei desafios diversos na educação, sempre orientada por uma sólida formação inicial e pelo compromisso com a melhoria da prática pedagógica e a busca por mais conhecimento. Isso se tornou possível com o credenciamento da UNIOESTE como polo do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física (PROEF). Ingressei na Turma 4, 2023-2025.

O mestrado possibilitou uma reflexão aprofundada sobre minha trajetória profissional como professora de Educação Física e os desafios da prática docente. A motivação para esta pesquisa surgiu da crescente presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas. Em 2022, lecionei para seis estudantes com TEA, de diferentes faixas etárias, cada um com demandas específicas que exigiam adaptações metodológicas diferentes. A escassez de estudos e informações sobre a inclusão desses estudantes nas aulas de Educação Física dificultou uma ação mais assertiva. Minha ação pedagógica era baseada nas informações e orientações disponíveis e experimentação. Foram muitas tentativas e,

talvez, mais erros que acertos e muitas vezes me levaram a questionar: como agir e como atender os estudantes com TEA nas aulas de Educação Física?

Nos encontros com professores da área, tanto na minha cidade como em outras que trabalhei com a formação de professores, tornou-se evidente que as dificuldades na inclusão de estudantes com TEA eram um desafio comum. Em meio a tudo isso, foi possível constatar que a ação isolada do professor não era suficiente para atender aos estudantes com TEA e proporcionar uma educação inclusiva de qualidade. Para que isso se tornasse possível, havia a necessidade de formação dos professores, envolvimento das equipes pedagógicas e uma ação coletiva da escola.

Isto posto, este trabalho de pesquisa foi pensado e construído como uma forma de contribuir com esse processo tão necessário da formação continuada de professores, possibilitando a ampliação de conhecimentos sobre o TEA, por meio da construção coletiva, com professores de Educação Física e os Gestores Educacionais, do que veio a ser o Programa de Formação Continuada para atendimento aos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física. Esse trabalho foi desenvolvido com todo compromisso, carinho e dedicação.

Gratidão a todos que compartilharam essa jornada comigo, especialmente aos meus alunos e aos colegas e professores, com os quais aprendi muito: vocês foram essenciais nesta caminhada.

1 INTRODUÇÃO

Dados apresentados em 2023 pelo Center of Diseases Control and Prevention - CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças, em tradução livre), a partir do monitoramento realizado pela Rede de Monitoramento de Deficiências de Autismo e Desenvolvimento - ADDM, em relação à incidência do Transtorno do Espectro Autista - TEA em crianças, indicou que 1 em cada 36 crianças de 8 anos, nos Estados Unidos da América – EUA, compreendidas no estudo da rede de monitoramento, possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que representa 2,8% desta população. Além disso, esse estudo, com dados coletados em 2020, observou que o TEA ocorre em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos, sendo 4 (quatro) vezes mais comum em meninos do que em meninas (CDC, 2023).

O levantamento anterior, do CDC, com dados coletados em 2018 e divulgados em 2021, apontava a prevalência de 1 criança a cada 44 como sendo com TEA. O primeiro monitoramento, divulgado em 2004, apresentava uma incidência de 1 em cada 150 crianças (CDC, 2021).

A prevalência de TEA pode ser maior, visto que esse estudo do CDC (EUA) citado anteriormente, só considera crianças de 8 anos. Outro estudo realizado pelo CDC nos EUA e publicado em 2022, considerando a faixa etária entre 3 e 17 anos, indicou uma prevalência de 1 autista a cada 30 crianças e adolescentes. A pesquisa foi realizada com 12.554 pessoas, com dados de 2019 e 2020.

De acordo com esses dados, o número de pessoas com TEA é incerto e pode ser maior, pois há poucos estudos sobre diagnóstico tardio, inclusive no Brasil (Paula, et al, 2011; Almeida e Neves, 2020; Zeidan et al, 2022). Aguarda-se a divulgação do resultado do Censo do IBGE de 2022, que pela primeira vez na história contempla uma pergunta sobre TEA: “Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?”. Esta pergunta esteve presente no Questionário de Amostra no Censo do IBGE, e foi aplicada em aproximadamente 8,5 milhões de domicílios (IBGE, 2022).

Ademais, dados de matrículas divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar 2023, apontam aumento das matrículas na educação especial, especialmente nas classes comuns, indicando um aumento de 41,6% de matrículas – da Educação Infantil ao Ensino Médio – em 5 (cinco) anos. De

acordo com os dados, há 1,77 milhões de estudantes matriculados na educação especial (INEP, 2024).

Desse total de estudantes matriculados na Educação Especial, na Educação básica, que abrange da educação Infantil ao Ensino Médio, 53,7% dos estudantes têm Deficiência Intelectual (952.904), seguido de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, com 636.202 matrículas. Esses dados apontam um crescimento de 48% das matrículas de estudantes com TEA em apenas 1 (um) ano, sendo 429.521 estudantes matriculados em 2022 conforme dados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024).

No estado do Paraná, houve um aumento de 53,3% nas matrículas em salas de aula do ensino regular, segundo dados do Censo de Educação Básica, entre 2022 e 2023. Fato este que elevou o total de estudantes com TEA de 18.895 para 28.927 (INEP, 2024).

No município de Santa Helena, no Paraná, por meio do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, também se constatou um aumento na quantidade de estudantes diagnosticados com TEA, tanto nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) como nas escolas da Rede Municipal de Ensino. No início do período letivo de 2024, eram 70 (setenta) estudantes com TEA matriculados e em outubro do mesmo ano passou a ser de 105 matrículas. O que demonstra aumento significativo, refletindo a realidade estadual, nacional e talvez mundial.

Esse aumento significativo de matrículas de estudantes com TEA apontado pelo Censo Escolar 2023 (INEP), pode indicar a ampliação do acesso ao ensino regular de estudantes com deficiência, como também a permanência, recursos pedagógicos, acessibilidade, materiais adequados, suporte, formação, entre outros. Por outro lado, este crescimento também apresenta inúmeros desafios na ação pedagógica cotidiana nas instituições educacionais. Sabe-se que apenas a ampliação das matrículas não é suficiente para que a inclusão se efetive na prática, visto que um maior número de estudantes com TEA matriculados indica maior necessidade de ações para atender essa demanda.

Portanto, se torna cada vez mais importante o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às necessidades fundamentais desse público, na educação, como a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação docente,

estruturação arquitetônica das escolas e adequação dos currículos (Ratuchne e Barby, 2024).

No contexto das aulas de Educação Física, a inclusão pode ser ainda mais desafiadora, porém, igualmente de extrema importância. É fundamental que os estudantes com deficiência se sintam parte do grupo e que as ações desenvolvidas no ambiente escolar sejam adequadas para atender às necessidades específicas dos estudantes, a idade e o interesse, promovendo o desenvolvimento de todos (Costa, Ferreira, Leitão, 2017; Alves, Duarte, 2019; Oliveira, 2020; Impolcetto, Moreira, 2023).

O ponto central da inclusão nas aulas de Educação Física deve ser a aprendizagem significativa para todos os estudantes e a compreensão do senso de pertencimento do estudante ao considerar o foco de interesse e a progressão de complexidade, criando estratégias para desenvolver a autonomia (Alves e Duarte, 2019). Nesse ínterim, para que isso se efetive, não depende apenas do professor que atua diretamente com o estudante com TEA. São vários fatores envolvidos que podem favorecer o contexto de aprendizagem do estudante, como a acolhida do estudante na escola, a participação da família, ter um profissional de apoio escolar (Cunha, 2012; Alves, Duarte, 2019; Teixeira, Daronco, 2022).

Para que o estudante com TEA seja atendido adequadamente em suas necessidades, é preciso considerar que esse é um trabalho a ser desenvolvido em vários âmbitos: saúde, políticas públicas, políticas educacionais, formação de professores, entre outros. No ambiente escolar ainda faltam condições ideais para o atendimento a estudantes com TEA (Borella, 2024).

De modo geral, os professores não se sentem preparados para atender estudantes com deficiência e muitas vezes não encontram suporte na coordenação pedagógica, além da falta de auxílio nas demandas pedagógicas que surgem no dia a dia. Sendo assim, vê-se a necessidade de investimento em ações de formação continuada, visto que é fundamental para que os professores possam refletir, elaborar, adaptar e executar ações que atendam às necessidades de todos os estudantes e que se aproxime da realidade destes, para aprimorar sua prática pedagógica (Chicon, 2014; Nascimento, 2017; Santos, Gonçalves, 2021; Vieira, Omote, 2021; Teixeira, Daronco, 2022; Barreto, Silva, Souza, 2023; Borella, 2024).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil,

2007) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), destacam a necessidade da formação como preparação contínua ao longo da carreira do professor. Ademais, a Lei Estadual do Paraná nº 21964/2024 tem a formação continuada de professores como diretrizes e o Parecer nº 50/2023 do Conselho Nacional de Educação - CNE homologado em 2024 ressalta a importância da formação continuada em educação inclusiva aos professores. Teixeira e Daronco (2022) afirmam que esse processo deve transcender o ambiente acadêmico, abrangendo experiências práticas que capacitem o professor a lidar com adversidades e a desenvolver estratégias inclusivas no contexto escolar, promovendo um ambiente de aprendizado efetivo e acolhedor para todos os estudantes (Chicon, Cruz, 2017; Teixeira, Daronco, 2022).

Fiorini e Manzini (2014) identificaram a necessidade da formação continuada de professores de Educação Física ao abordar temas como estratégias de ensino adequadas, seleção e adequação de recursos pedagógicos e o papel do professor de apoio nas aulas de Educação Física. Além disso, identificar situações de sucesso e aprender com as dificuldades para construir um ambiente inclusivo e propício à aprendizagem.

Por sua vez, estudos mostram que a formação inicial do professor de Educação Física é insuficiente quando se fala em inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar, especialmente com TEA (Favoretto e Lamônica, 2014; Mello, Fiorini e Coqueiro, 2019; Barreto et al, 2021; Leite, et al, 2024). Ainda, Borella (2024) reforça a importância das formações continuadas ofertadas pelo poder público aos professores das redes de ensino, seja por palestras, cursos, seminários, oficinas, entre outros. Entretanto, esta formação precisa ser de qualidade e com profissionais bem capacitados para que o objetivo seja atingido.

Outros estudos apontam consistentemente para a falta de formação adequada e conhecimento específico sobre o TEA como um dos principais obstáculos enfrentados por professores de Educação Física. Essa lacuna na formação, tanto inicial quanto continuada, gera sentimento de desconforto, medo e insegurança nos professores ao se depararem com estudantes com TEA. A falta de preparo dificulta significativamente a atuação profissional dos professores, impactando a maneira como eles planejam e conduzem suas aulas para atender às necessidades específicas desses estudantes. A insegurança também pode levar os professores a deixarem de lado os estudantes com TEA por não se sentirem aptos a trabalhar com eles (Mello, Fiorini e Coqueiro, 2019;

Kist e Gonçalves, 2021; Montserrat, Castro e Leite, 2022; Gonçalves Jucá, 2022; Dias, Antunes e Borgmann, 2023; Leite, et al., 2024).

Ademais, outro ponto considerado importante é a necessidade de os professores de Educação Física terem acesso a informações atualizadas sobre o TEA, legislação educacional, características do desenvolvimento da comunicação e do comportamento de indivíduos com TEA e, principalmente, estratégias educacionais que favoreçam a aprendizagem. A falta de conhecimento específico sobre o TEA pode levar à utilização de práticas inadequadas, que podem prejudicar o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes (Favoretto, Lamonica, 2014; Fiorini e Manzini, 2014; Kist e Gonçalves, 2021; Gonçalves Jucá, et al, 2022; Barreto, et al., 2023).

Sobre a problemática da ação pedagógica dos professores de Educação Física com os estudantes com TEA, são citados por Montserrat et al (2022) e Leite et al., (2024) como fatores que interferem nesse processo: a falta de diagnóstico, a formação inadequada, medo e insegurança frente ao estudante com limitações. Outros autores, como Fiorini e Manzini (2021) e Mozetti (2022) apontam fatores como a falta de orientação específica sobre TEA e a falta de conhecimento sobre como atuar com estudantes com TEA.

Fatores como a dificuldade em pensar e criar métodos de ensino que favoreçam a participação efetiva dos estudantes com TEA, a falta de adaptação nas aulas e atividades de Educação Física e de acompanhamento pedagógico ao professor e estudantes e as dificuldades frente a falta de conhecimentos e recursos para o trabalho no contexto inclusivo, também são pontuados por Mozetti (2022) e Leite (2024).

Conforme apontado, os professores de Educação Física frequentemente enfrentam desafios e sentem-se despreparados para trabalhar com estudantes com TEA devido à falta de formação e suporte adequados, embora reconheçam a importância da inclusão. A necessidade de mais conhecimento específico e de formação continuada, além de apoio institucional são pontos recorrentes nos estudos sobre a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

Diante do contexto apresentado, esse trabalho se faz necessário para proporcionar aos professores de Educação Física conhecimentos e subsídios para o atendimento de estudantes com TEA nas aulas e no ambiente escolar. Além disso, o envolvimento das equipes pedagógicas e gestores educacionais, possibilita o trabalho

colaborativo dentro do ambiente escolar, que pode vir a resultar em aprendizagem significativa e participação de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

Para atender a proposta, o objetivo deste estudo foi a elaboração e execução de formação continuada aos professores de Educação Física e gestores educacionais para o atendimento dos estudantes com TEA em aulas de Educação Física. A partir da realização da formação continuada aos professores de Educação Física e gestores educacionais, considerando a contribuição dos participantes nos encontros e dos dados coletados foi construído um Programa de formação continuada para o atendimento de estudantes com TEA em aulas de Educação Física.

O Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF estabelece a elaboração de um produto educacional, que tem como proposta, a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante a dissertação, com o objetivo solucionar problemas específicos identificados na trajetória profissional do mestrando. Também, melhorar a prática pedagógica na área da Educação Física e promover a inovação e a transformação no contexto educacional, estando acessível a quem tiver interesse.

O produto educacional deste estudo trata-se de um *ebook* contendo a proposta de um Programa de formação continuada para atendimento de estudantes com TEA em aulas de Educação Física.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Elaborar um programa de formação continuada para o atendimento de estudantes com TEA em aulas de Educação Física.

1.1.2 Objetivos Específicos

1. Implementar a proposta de formação continuada aos professores de Educação Física e gestores educacionais, direcionada ao atendimento de estudantes com TEA em aulas de Educação Física.

2. Formular um programa de formação continuada para referência ao trabalho dos professores de Educação Física que atuam com estudantes com TEA inseridos no ambiente escolar, considerando a execução da formação continuada proposta.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 TEA na história

O TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2014, Nicoletti, 2021; Alves Da Silva, *et al.*, 2023; Angelis, Teixeira, 2023; Agrela Rodrigues, *et al.*, 2024; Soares, Bittar e Freire, 2024).

O TEA, como compreendemos, foi construído desde a década de 1930, quando foi criada a terminologia e o quadro diagnóstico do autismo pelo psiquiatra Leo Kanner. Segundo Bialer (2022), a conceituação do autismo está interligada à “descrição e categorização diagnóstica como uma complicação de comportamentos e características que juntos delimitam um quadro específico, distinto dos que existiam até então” (p. 5).

Considerando a descrição realizada por Donvan e Zucker (2017), Kanner, psiquiatra infantil mais renomado dos EUA, em 1938 recebeu uma carta de uma família que solicitava uma avaliação para seu filho. Após trocas de cartas muito detalhadas e da observação da criança por Kanner e sua equipe médica, o psiquiatra identificou um quadro e características que, até então, não haviam sido determinados.

Ao solicitar mais informações à família e prosseguir com o estudo, em 1942 ele declara que o distúrbio que ora se apresentava não havia sido descrito em nenhuma literatura psiquiátrica, publicando em 1943 o relatório preliminar: “Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo”, no qual usa o termo “autismo infantil precoce”, conforme citado por Donvan e Zucker (2017, p. 50) para descrever o estudo realizado em 11 crianças que apresentavam um isolamento extremo, a inaptidão em estabelecer relações normais com as pessoas e em reações às situações de vida.

Por sua vez, em 1943 Hans Asperger apresentou sua tese de livre-docência na Faculdade de Medicina, com estudo sobre os casos atendidos na Clínica Infantil do Hospital de Viena, nomeando a síndrome de Psicopatia Autística Infantil. Através dela, observava características únicas em crianças que não se encaixavam nos padrões típicos de desenvolvimento e dificuldades de integração social das crianças, mas que, diferente das descritas por Kanner, possuíam um bom nível de inteligência e linguagem e os sintomas apareciam após o terceiro ano de vida. Também, identificou a

predominância desta síndrome em meninos. Seus estudos, talvez por não terem sido publicados em Língua Inglesa, não tiveram a devida atenção, somente sendo retomados por outros pesquisadores na década de 1980 (Dias, 2015; Donvan e Zucker, 2017; Côrtes e Albuquerque, 2020).

Lorna Wing, em 1991, publicou “A relação entre a Síndrome de Asperger e o autismo de Kanner”. Com sua análise pioneira, foi fundamental para a compreensão moderna do autismo e da Síndrome de Asperger, conforme Dias (2015) e Côrtes e Albuquerque (2020). A perspectiva apresentada de que ambas as condições são parte de um espectro mais amplo, revolucionou o diagnóstico e o tratamento do autismo. Ao enfatizar a tríade de dificuldades centrais - comunicação, interação social e imaginação - Wing ajudou a moldar a abordagem terapêutica e educacional para pessoas com autismo, destacando a importância de entender cada indivíduo dentro deste espectro.

Além dos autores citados, outros também contribuíram para a compreensão do TEA, que evoluiu no decorrer dos anos e estudos. Isso pode ser observado com as definições apresentadas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que é um documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria ou APA (American Psychiatric Association), além da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) da Organização Mundial da Saúde (OMS), que foi lançada em 18 de junho de 2018 e entrou em vigor globalmente em 1 de janeiro de 2022.

O DSM-5 foi lançado em 2013 e a cada nova versão são adicionados critérios para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais. Esta edição promoveu grandes mudanças na descrição e organização dos critérios diagnósticos para autismo e distúrbios relacionados. Considerando que não há evidências para a separação contínua dos diagnósticos para autismo, como estava posto no DSM-IV: Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) e Transtorno Global do Desenvolvimento-Sem Outras Especificações (TGD-SOE), colocou-os todos sob o rótulo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), no intuito de melhorar a concordância de diagnóstico entre os diversos centros clínicos e de pesquisas, com base no alcance das mudanças, impacto sobre o manejo clínico e a saúde pública, evidências de pesquisas e maior clareza sobre o TEA (APA, 2014; Mas, 2018; Alves da Silva, *et al.*, 2023; Rodrigues, *et al.*, 2024, Soares, Bittar, Freire, 2024).

O DSM-5 define os níveis do transtorno, classificando-os não mais como tipos de autismo, mas conforme a necessidade de apoio. São definidos por: Nível 1 de suporte (autismo leve – pouca ajuda); Nível 2 de suporte (autismo moderado – ajuda substancial) e Nível 3 de suporte (autismo severo – ajuda muito substancial ou total). Esta escala, além de classificar, indica o estágio de desenvolvimento do indivíduo, conforme o grau de comprometimento causado, acarretando dependência de outras pessoas ou profissionais (APA, 2014; Mas, 2018; Evêncio, Menezes, Fernandes, 2019; Alves da Silva, *et al.*, 2023; Faria, Borba, 2024; Rodrigues, *et al.*, 2024; Soares, Bittar, Freire, 2024).

Dentro do ambiente escolar, os estudantes com TEA inseridos nas aulas de Educação Física, tendem a apresentar formas diferentes de participação, dependendo do nível de suporte que necessitam. Isso faz toda a diferença na ação pedagógica do professor e no desenvolvimento da aula e atividades.

Segundo o DSM-5, pessoas com nível de suporte 1 necessitam de apoio relativamente baixo. Embora possam enfrentar dificuldades sociais notáveis, especialmente em novas situações, geralmente conseguem se manter independentes em suas atividades diárias. Podem precisar de ajuda em áreas como comunicação e interação social devido à sua rigidez cognitiva;

Por sua vez, pessoas com TEA no nível 2 de suporte enfrentam desafios mais significativos na comunicação social e na flexibilidade comportamental. Elas podem ter dificuldades em lidar com mudanças e, ocasionalmente, precisam de suporte substancial para funcionar em diversas áreas da vida, como na escola ou no trabalho. Podem apresentar comportamento repetitivo e estereotipado;

O nível 3 de suporte, por fim, sugere uma condição mais grave, em que os indivíduos com TEA precisam de apoio constante. Eles podem ter sérias dificuldades na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, além de rigidez comportamental. Comportamentos repetitivos ou restritivos podem interferir significativamente em seu funcionamento diário, e geralmente precisam de apoio constante e intensivo para todas as atividades do dia a dia. Alguns podem não ser verbais, tendem a ficar mais isolados e se fixar fortemente em objetos de interesse. Ademais, possuem pouca autonomia nas atividades diárias, alta dependência, capacidade cognitiva prejudicada e tendem ao isolamento social (APA, 2014; Mas, 2018; Evêncio, Menezes, Fernandes, 2019; Alves

da Silva, *et al.*, 2023; Faria, Borba, 2024; Rodrigues, *et al.*, 2024; Soares, Bittar, Freire, 2024).

No Quadro 1 abaixo, é possível observar as características para cada nível de apoio do TEA.

Quadro 1 - Níveis de apoio para o Transtorno do Espectro Autista.

NÍVEL 3 “EXIGINDO SUPORTE MUITO SUBSTANCIAL”	
Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
NÍVEL 2 “EXIGINDO SUPORTE SUBSTANCIAL”	
Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
NÍVEL 1 “EXIGINDO SUPORTE”	
Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Fonte: Elaborado pela autora a partir do DSM-5 TR (APA, 2023).	

Em 18 de março de 2022, a American Psychiatric Association (APA) publicou o DSM-5-TR, que é uma versão atualizada e revisada do DSM-5, de 2013. Nele estabelece-se que o diagnóstico do TEA requer a presença de fatores médicos,

genéticos ou ambientais conhecidos, ou perturbações no neurodesenvolvimento, saúde mental ou comportamento (Rodrigues, *et al.*, 2024; Soares, Bittar, Freire, 2024).

Segundo o DSM-5-TR (APA, 2023), os critérios de diagnóstico se dividem em cinco categorias, chamadas Critérios A, B, C, D e E. O Critério A envolve déficits persistentes na comunicação e interação social, como dificuldade em compartilhar emoções e interesses. Além disso, há a comunicação dificultosa do contato visual, expressão facial, gestos e meios de comunicação social. Entra também a ausência de uma reciprocidade emocional, ausência em atividades sociais e dificuldade de estabelecer relacionamentos.

Por sua vez, o Critério B aborda padrões repetitivos e restritos de comportamento, como movimentos que se repetem, insistência em rotinas e interesses intensos. Ele pode ser manifestado por pelo menos dois itens, tais como o uso de objetos repetitivos e estereotipados, alinhar esses objetos ou repetir movimentos e palavras, bem como resistências a mudanças de rotina. Além disso, há a presença de hiper ou hipo reatividade, tendo interesses por coisas incomuns, aspectos sensoriais do ambiente e estímulos, além de focos em coisas específicas com uma intensidade anormal.

Em seguida, o Critério C implica que esses sintomas se manifestem precocemente, embora possam ser mascarados, pois pela idade pode não ser tão aparentes até que as demandas do meio social exijam alguns desenvolvimentos a serem fluidos. Também destaca que esses sintomas causam prejuízo significativo nas áreas sociais, profissionais ou pessoais. Entretanto, o Critério E exclui a deficiência cognitiva como causa (American Psychiatric Association - APA, 2023). É possível observar os critérios para o diagnóstico no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Critério de diagnóstico - 6A02		
A	Deficiências Persistentes na Comunicação e Interação Social	<i>Os indivíduos devem apresentar dificuldades em todas as seguintes áreas:</i>
		1. Reciprocidade Socioemocional: dificuldades em compartilhar emoções ou interesses, em manter conversas ou responder de maneira apropriada a interações sociais.
		2. Comportamento Não Verbal: Dificuldades em usar e interpretar gestos, expressões faciais e outras formas de comunicação não verbal.
		3. Desenvolvimento e Manutenção de Relacionamentos: Dificuldades em formar e manter amizades ou adaptar comportamentos a diferentes contextos sociais.

B	Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses ou Atividades	Os indivíduos devem apresentar pelo menos dois dos seguintes comportamentos:
		1. Movimentos Repetitivos: Como balançar as mãos, girar objetos ou repetir frases.
		2. Insistência na Mesmice: Resiliência a mudanças, rituais ou rotinas rígidas.
		3. Interesses Fixos: Foco intenso em tópicos ou atividades específicas.
		4. Hipersensibilidade ou Hipossensibilidade Sensorial: Respostas incomuns a estímulos sensoriais, como sons ou texturas.
C	Sintomas Presentes desde a Primeira Infância	Os sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento, mesmo que não se manifestem plenamente até que as exigências sociais excedam as capacidades do indivíduo.
D	Sintomas que Causam Dificuldades Significativas	Os sintomas devem causar prejuízos em áreas sociais, ocupacionais ou em outros contextos importantes.
E	Não Explicado por Outro Transtorno	Os sintomas não devem ser melhor explicados por outro transtorno mental.
Fonte: Elaboração própria, baseado no DSM-5 TR (APA, 2023).		

Sabe-se que quanto mais precoce o diagnóstico do TEA, a tomada de decisões quanto às intervenções aos indivíduos diagnosticados é mais favorecida, podendo prevenir efeitos secundários negativos do transtorno, melhorar as habilidades funcionais e a qualidade de vida (Seizse e Borsa, 2017; Alves, Monteiro e Souza, 2020; Braga *et al.*, 2022; Salgado *et al.*, 2022; Dias *et al.*, 2022; Borella, 2024; Faria e Borba, 2024).

O diagnóstico do TEA é realizado de maneira clínica, por meio da observação dos comportamentos da criança, de entrevista com os pais e/ou cuidadores, do levantamento de informações acerca da história do indivíduo e, também, do uso de instrumentos para avaliação (Seizse e Borsa, 2017; Faria e Borba, 2024). Esses instrumentos devem ser utilizados em conjunto com as observações clínicas, levando-se em consideração os critérios diagnósticos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013) ou da Classificação Internacional de Doenças – CID (OMS, 2018), que é, no Brasil, o sistema classificatório oficial.

No Brasil, o único instrumento que foi traduzido para o português é o Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT), recomendado pelo Departamento de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento da Sociedade Brasileira de Pediatria, traduzido e validado para o português em 2008 e recomendado pelo Ministério da Saúde desde 2014. É composto por um questionário de 23 perguntas cujas respostas

são respondidas apenas com Sim ou Não. Por meio delas, é fornecido um escore do total de pontos que define se a criança tem a possibilidade ou não na triagem para autismo. Ele é indicado para ser aplicado em pais e/ou cuidadores de crianças com idades entre 18 e 24 meses. A escala M-CHAT classifica as crianças em 3 níveis de risco: baixo, moderado e alto (Seizse e Borsa, 2017; Faria e Borba, 2024).

Por meio de dados obtidos em estudos sobre instrumentos de avaliação e detecção precoce de TEA, verificou-se a necessidade de que mais estudos sejam conduzidos de maneira a assegurar que o M-CHAT ou outro instrumento seja adequado para uso no contexto brasileiro (Seizse, Borba, 2017; Silva, Elias, 2020; Gois, Cordeiro, Pernambuco, Queiroga, 2022).

Ainda que não exista uma única causa do TEA, tendo em vista que ele se desenvolve a partir de uma combinação de influências genéticas, não genéticas e ambientais, o aumento dos diagnósticos de TEA em crianças é reconhecível em vários países, conforme estudo recente conduzido por Salgado *et al.* (2022). Este estudo de revisão sistemática trouxe à tona alguns fatores que podem estar ligados ao crescimento no número de casos, como o aumento na taxa de diagnósticos em relação a outros transtornos mentais e de neurodesenvolvimento. Também, há indícios de que o nível socioeconômico possa interferir no acesso ao diagnóstico e os próprios critérios de classificação adotados pelo DSM-5 podem ter alterado a sensibilidade diagnóstica. Este estudo evidenciou que o diagnóstico de TEA ainda é prioritariamente baseado na identificação de sinais clínicos comportamentais, ainda que tenham surgido alguns avanços na área da neurobiologia e genética.

Independente disso, o TEA é um espectro amplo, em que cada indivíduo pode apresentar um conjunto único de características e desafios, o que reflete a necessidade de abordagens personalizadas no apoio e na educação. É importante reconhecer que, embora compartilhem certas dificuldades, cada pessoa com TEA pode manifestar esses déficits de uma forma diferente (Kirst, 2015).

Por fim, outra questão que surge a respeito das investigações epidemiológicas sobre o autismo, refere-se às publicações em todo o mundo. Segundo Paula *et al.* (2011), grande parte dos estudos sobre prevalência são realizados na Europa e Estados Unidos, sendo que muitos países não dispõem desses dados tão bem documentados, incluindo o Brasil.

2.2 TEA e educação

2.2.1 Legislação

A Constituição Federal do Brasil (1988), determina que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada juntamente com a sociedade, propiciando o desenvolvimento pessoal, o preparo para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Dentro dessa perspectiva, devem ser consideradas, inclusive em educação, a diversidade dos indivíduos e grupos humanos, o respeito ao pluralismo, à riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade e a multiplicidade dos talentos individuais (Silva e Carvalho, 2017).

As políticas públicas brasileiras e internacionais voltadas à educação inclusiva começam a ganhar corpo a partir da Declaração de Salamanca em 1994, que propõe que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Sendo esse um dos mais importantes documentos sobre educação inclusiva em nível mundial (Silva e Carvalho, 2017; Dalmazo, Iacono e Rossetto, 2022; Ratuchne e Barby, 2024).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDBEN) é um marco legal importante no Brasil. No Art. 4º, inciso III, promove a inclusão educacional de estudantes com necessidades especiais, enfatizando a importância da integração desses estudantes em ambientes de ensino regulares, sempre que possível, para fomentar um ambiente de aprendizado inclusivo. Ao mesmo tempo, reconhece a necessidade de serviços de apoio especializados para garantir que as necessidades individuais sejam atendidas, assegurando assim o direito à educação para todos os estudantes, respeitando suas individualidades e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Aos poucos foram sendo instituídas normativas com vistas à inclusão no ensino regular, como o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que instituiu a Política Pública Nacional de Educação para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, a qual estabeleceu a matrícula nos cursos regulares, a oferta gratuita e obrigatória da educação especial em estabelecimento público de ensino e o conceito de educação especial de forma transversal, dentre outras medidas; Resolução nº 2/2001 do

Conselho nacional de Educação - CNE (Brasil, 2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009) que promulgou as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definindo o PAEE e o caráter complementar ou suplementar do AEE e prevendo sua institucionalização (Santos; Oliveira, 2021).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reafirma o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) de que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, em salas de aulas comuns, reconhecendo e respeitando as diferenças na forma de comunicação, mover-se, perceber, relacionar-se, sentir, pensar. Além disso, em 2012, a lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ficou conhecida como Lei Berenice Piana, sendo uma homenagem à ativista que lutou pelos direitos das pessoas com autismo no Brasil.

Em 2015 a Lei nº 13.146/2015 foi publicada, chamada de Lei Brasileira de Inclusão; a Lei nº 13.409/2016 que inclui cotas para pessoas com deficiência na reserva de vagas nas universidades e institutos federais de educação; depois, a Lei nº 13.652/2018, que instituiu 02 de abril como o Dia Nacional de Conscientização sobre Autismo. Em 2019, o CNE estabeleceu que a Educação Especial deve estar contemplada na formação de professores.

O Estado do Paraná sancionou a Lei Ordinária nº 21.964 de 30 de abril de 2024 que institui o Código Estadual da Pessoa com TEA, onde estabelece diretrizes e políticas voltadas ao TEA. Logo abaixo, no Quadro 3, é possível observar um quadro com as datas, o nome do documento e a súmula de cada um, da legislação sobre Educação Especial no Brasil e documentos internacionais que influenciaram ações no Brasil.

Quadro 3 - Legislação brasileira sobre Educação Especial e TEA.

ANO	DOCUMENTO	SÚMULA
1961	Lei Nº 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”, o que não é mais aceito atualmente.

1971	Lei Nº 5.692 - segunda LDBEN	Afirma que os estudantes com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”: não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
1988	Constituição Federal de 1988	A Constituição Federal prevê o direito à educação, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III). Também assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206, I).
1989	Lei nº 7.853/1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e institui normas gerais para sua proteção, inclusive no campo da educação, garantindo o pleno desenvolvimento e participação na sociedade.
1990	Lei n.º 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente	Garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
	Declaração Mundial de Educação para Todos	Define as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências que requerem atenção especial
1994	Declaração de Salamanca	Trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial
	Política Nacional de Educação Especial	Foi considerada um atraso, pois excluía grande parte dos estudantes com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

1996	Lei n.º 9.394 - LDBEN de 20 de dezembro de 1996	Apresenta um capítulo sobre a educação especial, priorizando a escola regular quando possível a integração, trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
1999	Convenção da Guatemala	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
	Decreto nº 3.298/1999	Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e estabelece normas e critérios para a integração social das pessoas com deficiência, abrangendo áreas como saúde, educação, trabalho, e a eliminação de barreiras arquitetônicas.
2000	LEI Nº 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2001	Lei 10,172/2001 - Plano nacional de Educação	Afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.
	Declaração internacional de Montreal sobre inclusão	Os signatários da declaração se comprometem a trabalhar juntos para garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados e promovidos, buscando a inclusão em todos os níveis da sociedade.
	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orientando o atendimento educacional especializado nas escolas regulares e fomentando a inclusão de estudantes com deficiência.
2002	Lei n.º 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e estabelece sua difusão e utilização no ensino de pessoas surdas.

2005	Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, tratando da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos de formação de professores e no sistema de educação em todos os níveis.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	O PDE trabalha no âmbito da Educação Inclusiva com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
	Decreto Nº 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os estudantes”.
	Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica
	Lei nº 11.645/2008	Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira, impactando o enfoque educacional inclusivo e plural.
2009	Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 incorporando-os à legislação brasileira com status de emenda constitucional.

	Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009	institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
	Resolução n.º 4 CNE/CEB	orienta o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.
2011	Decreto n.º 7.611: revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências	Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino
2012	Lei nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo a inclusão escolar e direitos específicos na área educacional, sendo a pessoa com autismo considerada pessoa com deficiência.
2013	Lei 12.796, de 4/4/2013	Lei altera a LBDEN, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A definição de educação especial associada aos "educandos portadores de necessidades especiais" é substituída por "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Define como meta a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados"

2015	Lei n.º 13.146/2015	Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que assegura os direitos das pessoas com deficiência, incluindo educação inclusiva em todos os níveis de ensino e o dever do Estado de assegurar o acesso à educação em condições de igualdade.
	Declaração de Incheon	Brasil se compromete com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva
	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Traça 17 objetivos que devem ser implementados até 2030, entre eles, assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
2016	Lei nº 13.409/2016	Altera a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas para ingresso nas universidades), para incluir as pessoas com deficiência como beneficiárias do sistema de reserva de vagas nas universidades e nas instituições de ensino técnico federais.
2018	Lei n.º 13.652, de 13 de abril de 2018	Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.
2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Estabelece que a Educação Especial deve estar contemplada na formação de professores.
2023	Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023	Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, considerada como um grande retrocesso na área da Educação Especial.
2024	Lei nº 21.964 - 30 de abril de 2024 Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Paraná	Institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece políticas voltadas à atenção em saúde, educação e dá outras providências.

	Parecer nº 50/2023 do Conselho nacional de Educação, reanalisado e Homologado pelo Ministério da Educação em 13/11/2024.	O Parecer traz orientações específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, janeiro de 2025.

É possível observar na legislação a presença da educação especial e a inclusão de estudantes com deficiência. Freitas *et al.* (2023) comenta que as políticas nacionais recentes focam nas barreiras atitudinais e ambientais que são obstáculos para a participação da pessoa deficiente, em igualdade de oportunidades, na sociedade. Essas políticas visam a ação reparatória às pessoas com deficiência.

Na conclusão do seu estudo, Ratuchne e Barby (2024) ressaltam a importância do desenvolvimento de políticas públicas com ênfase na oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na formação de professores, na adequação arquitetônica das escolas e na adaptação dos currículos, especialmente quando se trata de estudantes com TEA. Como está hoje, a legislação brasileira assegura o direito de todos os estudantes frequentarem classes regulares em escolas inclusivas, com o apoio do AEE quando necessário, proibindo qualquer forma de discriminação ou preconceito.

2.2.2 TEA e realidade escolar

O TEA é considerado um tema de grande discussão, principalmente devido ao número crescente de diagnósticos e matrículas de estudantes na rede regular de ensino. Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar 2023, mostram 47.304.632 estudantes matriculados na Educação Básica e apontam aumento das matrículas na educação especial, especialmente nas classes comuns, indicando um aumento de 41,6% de matrículas – da Educação Infantil ao Ensino Médio – em 5 (cinco) anos.

De acordo com os dados, há 1,77 milhões de estudantes matriculados na educação especial. Observando a série histórica, passou de 654.606 estudantes em

2007, para 886.815 em 2014, estando com 1.771.430 estudantes em 2023, conforme dados do Inep (2024) observados na Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Evolução da matrícula por rede de ensino - Educação Básica - Educação Especial – 2014 a 2023.



Fonte: Inepdata. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em out. 2024.

Desse total de estudantes matriculados na educação especial, que corresponde da educação Infantil ao Ensino Médio, 53,7% dos estudantes têm Deficiência Intelectual (952.904), seguido de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, com 636.202 matrículas. Esses dados apontam um crescimento de 48% das matrículas de estudantes com TEA em apenas 1 (um) ano, sendo 429.521 estudantes matriculados em 2022 conforme dados do Censo Escolar 2023 (Quadro 4).

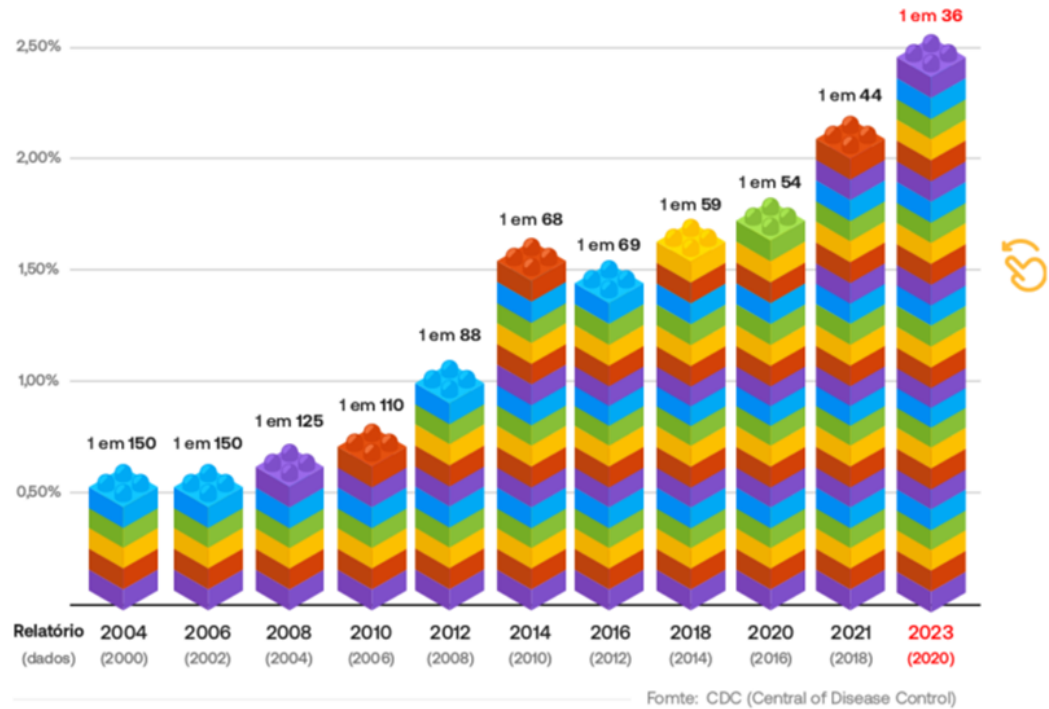
Tabela 1 - Estudantes com deficiência matriculados em escola regular.

Deficiência	Matrículas
Deficiência Intelectual	952.904
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	636.202
Deficiência física	163.790
Deficiência múltipla	88.885
Baixa visão	86.867
Deficiência auditiva	41.491
Altas habilidades/superdotação	38.019
Surdez	20.008
Cegueira	7.321
Surdocegueira	693

Fonte: Elaboração própria, setembro de 2024.

Dados apresentados em 2023 pelo *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC) (Centro de Controle e Prevenção de Doenças, em tradução livre), a partir do monitoramento realizado pela Rede de Monitoramento de Deficiências de Autismo e Desenvolvimento (ADDM) em relação à incidência de TEA em crianças, indicou que 1 em cada 36 crianças de 8 anos, nos Estados Unidos da América – EUA, compreendidas no estudo da rede de monitoramento, possuem TEA, o que representa 2,8% desta população. Além disso, esse estudo com dados coletados em 2020, observou que o TEA ocorre em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos, sendo 4 (quatro) vezes mais comum em meninos do que em meninas. O Gráfico a seguir mostra a Prevalência de Autismo nos EUA até 2023 (CDC) (Figura 2).

Figura 2 - Quantidade de diagnósticos em crianças de 8 anos nos Estados Unidos.



Fonte: Instituto Neuro Saber <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/imersao-decifrando-o-autism/>. Acesso em out. 2024

O levantamento anterior, do CDC, com dados coletados em 2018 e divulgados em 2021, apontava a prevalência de 1 criança a cada 44 (quarenta e quatro) como sendo com TEA. O primeiro monitoramento, divulgado em 2004, apresentava uma incidência de 1 em cada 150 crianças. Se considerarmos a incidência nos EUA, de 2,8% da população e estendermos isso ao Brasil, que tem população, de acordo com

censo de 2022 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 203.080.756 pessoas, destas, 5.686.262 seriam autistas.

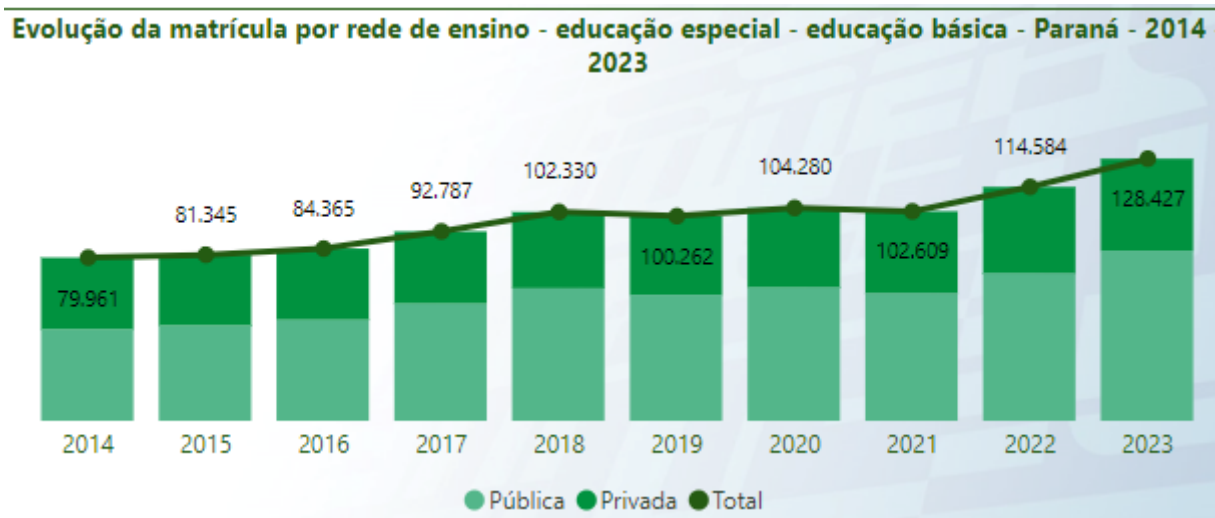
Ainda, a prevalência de TEA pode ser maior, já que esse estudo do CDC - EUA, citado anteriormente, só considera crianças de 8 anos. Outro estudo realizado pelo CDC nos EUA e publicado em 2022, considera a faixa etária entre 3 e 17 anos, indicando uma prevalência de 1 autista a cada 30 crianças e adolescentes. Essa pesquisa foi realizada com 12.554 pessoas, com dados de 2019 e 2020.

Freire e Nogueira (2023) citaram o trabalho de Zeidan *et al.* (2022), que divulgaram uma revisão sobre a prevalência do autismo, com dados coletados entre 2012 e 2021, concluindo que há aproximadamente 1:100 (um a cada cem) crianças com autismo no mundo. Por não haver dados estatísticos completos no Brasil, é necessário se valer de dados de organizações internacionais, como o escritório regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde (OPAS/ OMS) e também da Organização das Nações Unidas (ONU). Em ambos, consta uma prevalência de 1 para 160.

A falta de informações mais precisas não permite identificar a quantidade de pessoas com TEA no Brasil. Utilizando dados comparativos de países que realizaram estudos sobre a incidência de TEA, conforme estimativa de Freire e Nogueira (2023), o Brasil poderia ter entre 1.298.439 e 6.492.197. Assim sendo, para ter dados mais precisos do número de pessoas com TEA, aguarda-se a divulgação do resultado do Censo do IBGE de 2022, que pela primeira vez na história contempla uma pergunta sobre autismo: “Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?”, presente no Questionário de Amostra, aplicado em aproximadamente 8,5 milhões de domicílios.

No estado do Paraná, onde está situado o município do estudo, matriculados em salas de aula do ensino regular, segundo dados do Censo de Educação Básica, entre 2022 e 2023 houve um aumento de 53,3% nas matrículas, o que elevou o total de estudantes com TEA de 18.895 para 28.927 (Figura 3).

Figura 3 - Evolução de matrículas na Rede Estadual de Ensino do Paraná - 2014 a 2023.

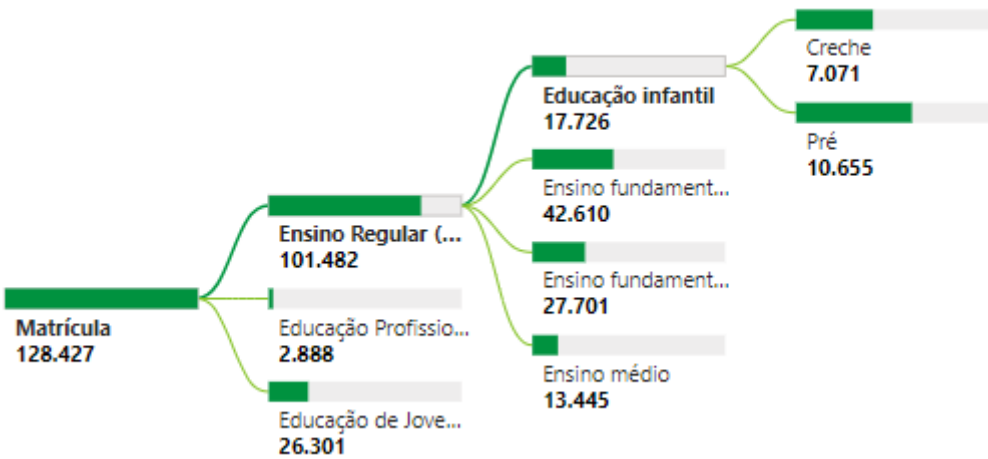


Fonte: InepData:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDJNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGl5ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso out. 2024

Na Figura 4 abaixo, é possível observar como as 128.427 matrículas na educação especial nas etapas de ensino estão divididas.

Figura 4 - Distribuição das matrículas na Educação Especial, no Paraná



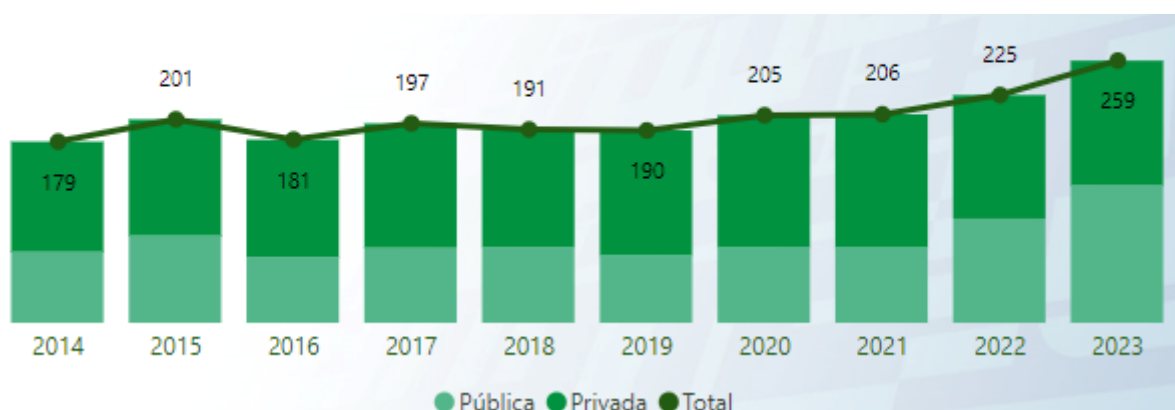
Fonte: InepData:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDJNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGl5ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso out. 2024

O aumento significativo de matrículas de estudantes com TEA apontado pelo Censo Escolar 2023 (Inep) indica a ampliação do acesso ao ensino regular de estudantes com deficiência (INEP, 2024). Mas, por outro lado, apresenta inúmeros desafios na ação pedagógica cotidiana nas instituições educacionais

Dados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024), mostram 259 matrículas de estudantes com deficiência, no município de Santa Helena, indicando aumento no número de matrículas na educação básica de 2014 a 2023, passando de 179 para 259 matrículas, observado na Figura 5 abaixo:

Figura 5- Evolução das Matrículas na Educação Básica no município de Santa Helena 2014 a 2023.

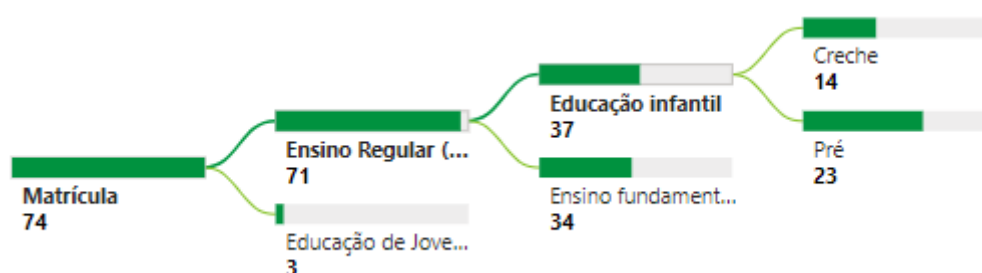


Fonte: InepData:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso out. 2024

Considerando apenas as matrículas na educação especial na rede Municipal de Ensino de Santa Helena, que compreende a educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos – EJA (Etapa 1), segundo o Censo Escolar de 2023, eram 74 matrículas distribuídas conforme Figura 6.

Figura 6 - Imagem da distribuição de matrículas na Rede Municipal de Ensino - 2023.



Fonte: InepData.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso out. 2024

O que demonstra no período de 2014 a 2023 um avanço de 29 para 74 matrículas na rede municipal de ensino, considerando a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA (Figura 7).

Figura 7- Evolução das matrículas na Rede Municipal de Ensino – 2014 a 2023.



Fonte: InepData:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2VINDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso out. 2024

Os dados preliminares do Censo Escolar 2024, indicam, na Rede Municipal de Ensino de Santa Helena, na Educação Básica, os seguintes números: na etapa da Educação Infantil, são 49 estudantes com deficiência matriculados e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 47 estudantes, perfazendo um total de 96 estudantes matriculados, caracterizando 22 estudantes a mais que os 74 apresentados pelo Censo Escolar de 2023.

No município do estudo é observado um aumento na quantidade de estudantes diagnosticados com TEA, tanto nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) como nas escolas. Segundo dados do Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Helena, já no início do período letivo de 2024, eram 70 (setenta) estudantes com TEA matriculados. O que mostra um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com TEA, de 2023 para 2024 (SERE, 2024).

Se considerarmos os dados do SERE, no período de outubro de 2024, somente de estudantes com TEA, há 105 matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino. Esses dados demonstram um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com TEA, do Censo Escolar 2023

(cujos dados são coletados no final do mês de maio de cada ano; o período de coleta de informações desta pesquisa no SERE se deu em outubro de 2024). Sendo no início de 2024, 70 estudantes com TEA matriculados e em outubro esse número aumentou para 105 matrículas, conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 2 - Matrículas de Estudantes com TEA na Rede Municipal de Ensino por instituição – outubro de 2024.

DADOS DO SERE - 2024	
Instituições	Estudantes com TEA*
7 – CMEIs	25
Escola 1	2
Escola 2	20
Escola 3	18
Escola 4	4
Escola 5	8
Escola 6	4
Escola 7	3
Escola 8	13
Escola 9	8
Total	105
* Estudantes inseridos no Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE, com laudo de TEA	

Fonte: Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), outubro de 2024.

Na Rede Municipal de Ensino de Santa Helena, há em 2024, 2.671 matrículas. Pelo quadro é possível verificar que desse total, 105 são estudantes com TEA, o que corresponde a 4% dos estudantes. Devido a diversos fatores, como a maior facilidade nos diagnósticos, o aumento da informação sobre direitos e a maior visibilidade nas mídias, tem-se observado um crescimento significativo no número de estudantes com TEA matriculados em escolas regulares. No entanto, muitas vezes essas instituições não estão devidamente preparadas para acolhê-los.

Conforme Cunha (2020), o ensino regular cumpre seu papel ao atender a diversidade dos estudantes de maneira equitativa, sem preconceitos, respeitando as particularidades de cada um e promovendo sua formação integral.

Pelas informações aqui apresentadas, há um claro aumento nas matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular, motivado, talvez, pela dimensão dos debates voltados à inclusão e mais recentemente relacionados ao TEA (Oliveira, Schmidt, Coelho, 2024). Sabe-se que apenas a ampliação das matrículas não é

suficiente para que a inclusão se efetive na prática, visto que mais estudantes com TEA matriculados indica maior necessidade de ações para atender a essa demanda. O Quadro 5 demonstra essa tendência de aumento nas matrículas em nível nacional, estadual e municipal:

Tabela 3 - Matrículas na Educação Especial e de estudantes com TEA em classe regular de ensino

Matrículas	Matrículas de estudantes com deficiência	Matrículas de estudantes com deficiência	Matrículas de estudantes com TEA
Ano	2014	2023	2023
Brasil	886.815	1.771.430	636.202
Paraná	79.961	128.427	28.927
Santa Helena	179	259	2024 - 105

Fonte: elaborado pela autora com dados do INEP, 2024 e SERE, 2024.

Essa nova perspectiva exige, não apenas da educação como um todo, mas, de políticas públicas voltadas aos estudantes com deficiência, de formação para quem recebe e atua com esses estudantes no ambiente escolar. A inclusão vai além do estudante simplesmente estar no ambiente escolar. Há muitos aspectos a serem considerados para que a inclusão se efetive, desde uma estrutura adequada, formação de professores, flexibilidade curricular, e outros fatores que podem estar relacionados.

2.2.3 Formação de professores

A formação profissional do professor de Educação Física se dá por meio da formação inicial, sendo esta a licenciatura em Educação Física. Mas, diante do contexto dinâmico da educação e sua evolução na história, surge a questão: a conclusão da licenciatura é suficiente para os desafios e realidades encontrados no ambiente escolar? O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão de estudantes com deficiência, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho. Os professores alegam dificuldades e que é necessária uma especialização para ser capaz de atuar pedagogicamente com este estudante (Figueiredo, 2002; Mantoan, 2003; Almeida *et al.*, 2022).

A formação do professor não se encerra na formação inicial e básica, nem tampouco em formações continuadas, tendo em vista que a formação é um processo dinâmico e permanente, promovendo a reflexão contínua sobre sua prática profissional. Um dos grandes desafios na formação de professores é a construção de conhecimentos e atitudes que possibilitem atuar em situações complexas e voltadas aos processos de ensino e de aprendizagem para a diversidade (Silva, Ribeiro, Silva, 2017; Vieira, Omote, 2018; Oliveira, 2020).

A aptidão profissional do professor para atuar no contexto escolar ocorre por meio de suas vivências e experiências obtidas no percurso formativo acadêmico e profissional. No campo profissional, adversidades e no caso da inclusão, requerem do professor novas habilidades acadêmicas e profissionais para concretizar uma ação inclusiva nas aulas (Barreto, Silva, Souza, 2023).

Dessa forma, vê-se que a formação docente merece atenção e estudos aprofundados, dada sua relevância no contexto atual da educação brasileira, que valoriza a diversidade como fundamento para as práticas escolares. O tema da formação continuada ganha destaque, especialmente, ao tratar de educação inclusiva, já que os documentos legais que norteiam a Educação Inclusiva preveem a garantia da matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular, em classes comuns. Situação essa sempre debatida e questionada pelos professores que têm alunos com deficiência em sala de aula.

Com base nessa concepção, é preciso reconhecer a importância da formação docente para construir uma práxis pedagógica comprometida com a inclusão escolar, incentivando a motivação dos professores para atender a todos os seus alunos, incluindo aqueles com deficiências. Essa formação deve garantir aos professores o direito de aprender a ensinar seus alunos. Assim, recai sobre as instituições formadoras a responsabilidade de preparar os docentes, buscando formas de apoio e capacitação (Medeiros, Santos, 2017).

Nesse contexto, é importante compreender que a escola reflete a sociedade em que está inserida, sendo a nossa sociedade constituída pela diversidade, pela pluralidade cultural, social, econômica e política, onde o espaço educacional representa um ambiente heterogêneo composto de corpos pensantes, cada um com suas significações e seu processo de aprendizagem. A educação inclusiva é fruto de

uma formação pluralista e democrática para todos, e desempenha o seu papel ao permitir o acesso de todas as crianças à escola (Mantoan, 2003).

Segundo Figueiredo (2008), a diversidade implica também vias formativas, que contemplem aspectos: teóricos, práticos e atitudinais. O princípio da diversidade assegura que o espaço de aprendizagem pode ser dividido por todos os estudantes, e que seja um espaço de interação e cooperação, no qual professores, alunos, adultos, crianças e famílias possam conviver com semelhanças e diferenças, o que legitima o contexto da diversidade.

A educação inclusiva está presente no contexto escolar, constituindo-se como um desafio, e mostra a necessidade de desconstruir o padrão do aluno ideal e aceitar o diferente. A premissa da educação, portanto, é atender a todos os alunos sem nenhuma discriminação, valorizando as diferenças, enriquecendo o processo educacional, tendo participação com igualdade de oportunidades. Para que se torne realidade a educação inclusiva nas escolas, demanda preparo, o que consiste na formação para a docência de profissionais, gestores comprometidos com a qualidade do ensino e da consideração aos direitos constitucionais dos profissionais geridos e dos alunos com necessidades especiais (Mantoan, 2003; Carvalho, 2008; Oliveira, Fiorini, 2011; Almeida *et al.*, 2022).

É a formação continuada que oferece aos professores a oportunidade de ampliar conhecimentos, fortalecer o trabalho docente voltado para uma educação inclusiva que responda às necessidades do ambiente escolar. Deve estar coerente com as dificuldades, os desafios, as lacunas, preocupações e expectativas desses profissionais, identificadas e examinadas diretamente no contexto de trabalho (Oliveira, 2020).

O professor não é o único responsável, mas é imprescindível ao pensarmos a educação inclusiva, pois cabe a ele atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, promovendo situações pedagógicas que permitam aos alunos com deficiência irem além do senso comum e desenvolverem-se emocional, social e intelectualmente, superando as barreiras impostas. Ainda assim, acredita-se que a transformação nas atitudes tanto dos professores quanto da comunidade escolar é fundamental para desenvolver uma prática que realmente promova a inclusão desses alunos (Alves; Duarte, 2014; Almeida, Tancredi, Schnorr, 2022).

Portanto, é necessário investir em ações que possibilitem o aperfeiçoamento e aprimoramento da prática pedagógica desses profissionais, que devem refletir sobre a sua realidade, para que a Educação Física se efetive para todos os estudantes (Chicon, 2005; Nascimento, 2011; Fiorini, Manzini, 2016, Oliveira, 2020).

2.2.4 Educação Física e TEA

A Educação Física como disciplina escolar destaca-se por meio de suas abordagens didáticas e pedagógicas específicas, que promovem conhecimentos práticos e teóricos sobre a cultura corporal do movimento. Dessa forma, proporciona aos estudantes novas formas de perceber e atuar nos contextos sociais, mediadas pela ação docente (Barreto, Silva, Souza, 2023).

Na Educação Física, considerando a inclusão escolar de alunos com TEA, torna-se necessário, também, pensar em múltiplas formas de trabalhar, identificando e atendendo às diferenças e necessidades dos estudantes. Quando o professor é comprometido e se utiliza de conteúdos e estratégias selecionadas conforme parâmetros específicos e realiza as adaptações e as estratégias adequadas, o resultado é a Educação Física Inclusiva (Fiorini, 2011).

Além de adotar atitudes favoráveis à inclusão, é fundamental que o professor compreenda que incluir nas aulas de Educação Física vai além de adaptar a disciplina para permitir a participação do aluno com deficiência. Trata-se de adotar uma perspectiva educacional em que objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e estejam comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva. O fato de estudantes com deficiência estarem junto aos demais estudantes, não garante a efetiva participação e real aprendizagem (Chicon, 2005, Fiorini, 2011; Fiorini, Manzini, 2016, Oliveira, 2020).

A Educação Física pode auxiliar estudantes com TEA a desenvolver habilidades comprometidas por meio de atividades que proporcionem práticas significativas. Os profissionais podem receber vários estudantes com TEA em suas turmas, cada um com comportamentos distintos, o que significa que as abordagens de ensino também precisarão ser adaptadas de forma individualizada. Para tanto, o professor precisa conhecer o estudante, para poder estabelecer prioridades (Teixeira, Daronco, 2022).

Segundo Cunha (2020), o professor precisa reconhecer as habilidades que o estudante possui e as que precisa adquirir e o estudante aprende a aprender. Para que isso aconteça, uma das primeiras ações é cativar o estudante, provocando o seu desejo.

Dessa forma, ao retratar a inclusão nas aulas e o contexto da aprendizagem, a Educação Física é diferente dos outros componentes curriculares da educação básica presentes no contexto escolar, no qual todos desempenham papel importante (Alves e Duarte, 2019). Mas, a Educação Física é fundamental no desenvolvimento de estudantes com TEA, pois é responsável por introduzir e integrar o estudante na cultura corporal de movimento, formando cidadãos capazes de produzir, reproduzir e transformar essa cultura por meio das práticas corporais presentes na escola e fora dela, objetivando promover a qualidade de vida (Rossi-Andrion *et al.*, 2021).

A Educação Física deve proporcionar a todos os estudantes oportunidades para desenvolverem suas potencialidades de forma inclusiva e não seletiva, valorizando seu desenvolvimento humano. Assim como as crianças com desenvolvimento típico, crianças com TEA necessitam de estímulos específicos, ajustados à sua individualidade e ao seu estágio de desenvolvimento, abrangendo conteúdos curriculares e práticas diferenciadas (Rossi-Andrion *et al.*, 2021).

O estudo de revisão sistemática de literatura envolvendo TEA e Educação Física Escolar, realizado por Rossi-Andrion *et al.* (2021), identificou três categorias temáticas na análise qualitativa dos dados, que fornecem informações importantes sobre os estudantes com TEA e a Educação Física, servindo de orientação para ações pedagógicas dos professores e possibilidades de ampliar a participação de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física:

1) Em relação ao ambiente e os estímulos sonoros e sensoriais durante as aulas de Educação Física, o estudo evidenciou que os professores enfrentam desafios significativos ao trabalhar com estudantes com TEA, especialmente em relação ao excesso de estímulos sonoros e sensoriais que dificultam a explicação das atividades e a manutenção da atenção dos estudantes, que também podem ter dificuldades em seguir orientações e em filtrar informações, devido a distrações como ruídos, luzes e gritos. Verificou ainda, que os professores têm dificuldade em preparar os alunos e em minimizar a dispersão durante as aulas. Além disso, o desconforto gerado pela

temperatura elevada e pelo suor durante as atividades físicas também foi destacado como um fator que afeta a participação dos alunos com TEA.

2) No que diz respeito à interação dos estudantes com TEA durante as aulas de Educação Física, evidenciou-se que é dificultada pela rejeição de colegas e falta de interesse e motivação nas atividades. Atividades cooperativas são importantes, mas muitas vezes desafiadoras, e jogos em equipe apresentam complexidade adicional. As atividades individuais podem funcionar melhor, mas fogem às práticas inclusivas. A dificuldade de interação dos estudantes com TEA junto aos demais estudantes é uma característica comum de quem tem o transtorno.

3) Por fim, a organização do espaço e do tempo nas aulas de Educação Física é essencial para a inclusão de alunos com TEA, sendo necessárias adaptações que considerem suas particularidades. Estratégias como a criação de estações de atividades, a delimitação do espaço e o uso de recursos visuais e temporizadores podem aumentar a participação e o engajamento desses estudantes. A atenção do professor, bem como a utilização de uma linguagem acessível e gestos explicativos, são fundamentais para garantir que as instruções sejam compreendidas. O conhecimento individual de cada aluno permite um ambiente mais inclusivo, onde eles podem desenvolver suas habilidades motoras e sociais, contribuindo para a melhoria da autoestima e da qualidade de vida.

Diante do exposto, cumpre destacar a importância dos estudantes com TEA serem incentivados a participar das aulas de Educação Física e as adequações que precisam ser pensadas pelos professores da disciplina a fim de garantir que os estudantes com TEA possam vivenciar atividades que estimulem o desenvolvimento em todos os aspectos (Rossi-Andrion *et al.*, 2021).

Ademais, na ação com os estudantes com TEA, para além das aulas de Educação Física, tem-se enfatizado o trabalho colaborativo, o qual envolve a participação, além dos professores que trabalham com o estudante, os gestores e famílias para atingirem um objetivo comum: o desenvolvimento dos estudantes com algum tipo de deficiência. Isso é possível a partir da identificação por parte do professor das necessidades do estudante, analisar sua própria prática pedagógica e, com o apoio de outros profissionais e da família, definir os procedimentos que podem ser utilizados para possibilitar o maior sucesso ao ambiente escolar (Teixeira, Daronco, 2022).

Para isso, esta forma de trabalho requer planejamento por parte dos envolvidos, conversas, relatos das experiências, esclarecer dúvidas, concordar ou até mesmo discordar das opiniões dos outros profissionais para juntos pensarem ações que sejam relevantes para o estudante (Teixeira, Daronco, 2022).

Considerando-se os apontamentos aqui apresentados, a aula de Educação Física pode transformar-se em um exercício para a construção de uma sociedade mais inclusiva, marcada por atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, sem espaço para o preconceito e a exclusão, quando utilizada de maneira pedagógica para promover o desenvolvimento social, físico e moral do aluno com deficiência (Toloi, 2015).

3 MÉTODO

3.1 Caracterização da pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo maior a descrição das características ou práticas de determinada população, sendo amplamente utilizada na educação. Seu valor tem como base a premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio de descrição objetiva e completa. Além disso, utiliza-se de técnicas padronizadas de coleta de dados, sendo nesta pesquisa utilizado questionário (Babbie, 2001; Gil, 2009; Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

Esse estudo também é caracterizado como uma pesquisa qualitativa. O objetivo da pesquisa qualitativa é descrever e analisar os significados que as pessoas criam e atribuem às coisas e pessoas nas interações sociais (Chizzotti, 2003). Ademais, é qualitativa pela ênfase em dados interpretativos, que exploram significados, motivos, aspirações, crenças, atitudes e contextos mais aprofundados (Minayo, 2001).

Segundo Rhoden (2020), são as pesquisas qualitativas que dão conta de aspectos da realidade que não podem ser quantificados. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos humanos, considerando todos os aspectos que compõem uma situação, suas interações e influências recíprocas (Chizzotti, 2003; Gatti, 2005).

A pesquisa qualitativa possibilita a compreensão aprofundada dos temas sociais e das subjetividades individuais e grupais quando da utilização do Grupo Focal para a coleta de dados que suplementam e ampliam as informações coletadas por meio do questionário (Morgan, 1997).

Sendo assim, por se tratar de um trabalho que envolveu o Grupo Focal, uma de suas características foi a interação entre os participantes, professores de Educação Física e gestores educacionais, na construção conjunta de significados a partir da troca de experiências e perspectivas em relação ao tema de debate, que é o atendimento aos estudantes com TEA (Morgan, 1997; Krueger, 1998; Gatti, 2005).

Nesse contexto, as pesquisas descritivas e qualitativas se correlacionam porque ambas buscam explorar e entender aspectos específicos e detalhados de um fenômeno. Dessa maneira, ela é descritiva pois descreve as percepções e práticas dos

professores de Educação Física e gestores educacionais em relação ao atendimento de estudantes com TEA; e qualitativa pois capta em profundidade as nuances das experiências individuais e coletivas, especialmente em contextos de interação, como o grupo focal.

3.2 Aspectos éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e aprovada sob o Parecer Número 7.107.010. Foram tomados todos os cuidados para garantir o sigilo em relação aos dados coletados, sendo estes manuseados apenas pelos pesquisadores e sem a identificação dos participantes (Apêndice A).

3.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de Santa Helena, na Região Oeste do estado do Paraná. A Rede Municipal de Ensino conta com 9 escolas que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. De acordo com dados do SERE, em outubro de 2024 estavam matriculados nestas escolas, 2.671 estudantes.

3.3.1 Parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Este projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo obtida a autorização (Apêndice B) para a coleta de dados com os professores de Educação Física e aplicação da proposta de formação continuada aos professores de Educação Física e Gestores Educacionais. A equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura repassou as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, como também, convocou o encontro com os professores de Educação Física e Gestores Educacionais para a apresentação da proposta de pesquisa e convite para a participação desta.

Foi acordado com a Secretaria de Educação e Cultura, para que esta emita a certificação da formação continuada aos participantes, a cedência de local para a realização dos encontros, e que estes poderão acontecer em horário de aula ou não,

de forma que seja facilitada a participação dos professores e gestores educacionais.

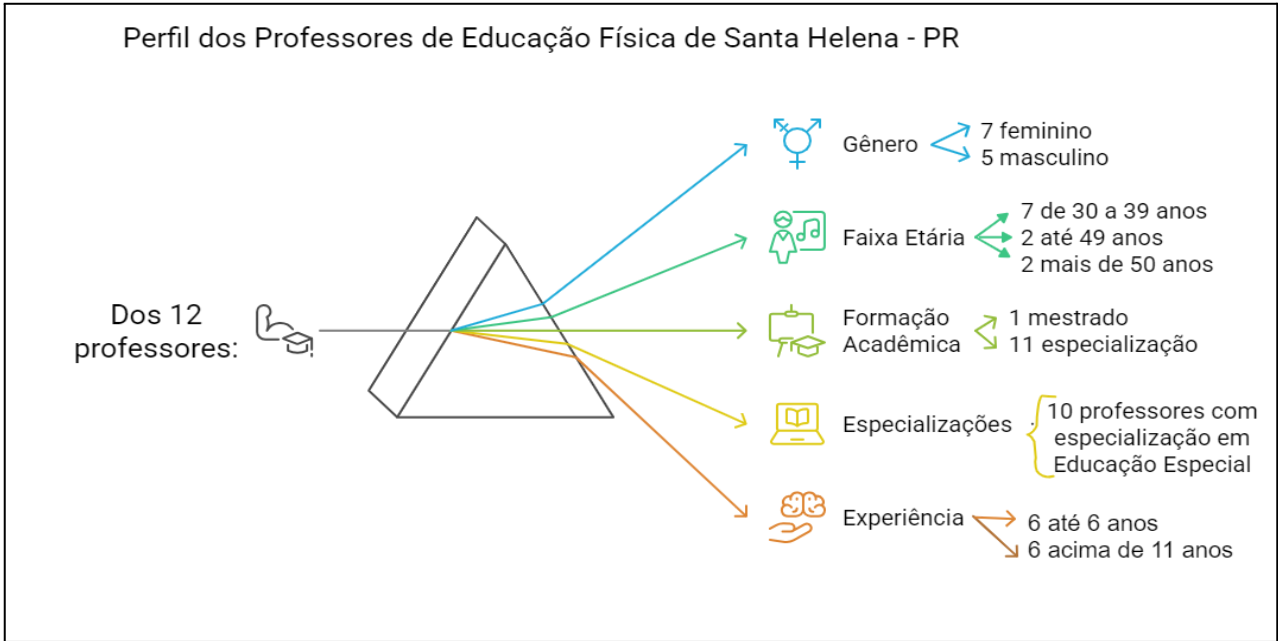
3.3.2 Professores de Educação Física

O cargo de professor de Educação Física foi criado em 2011 e, atualmente, são 14 professores concursados de Educação Física. Esta pesquisadora faz parte deste grupo, portanto, não consta na amostra. Desse modo, 13 professores assinaram o TCLE, mas, a amostra se compôs de 12 professores de Educação Física, pois um professor não respondeu ao questionário e não participou dos encontros de formação continuada.

A composição da amostra desta pesquisa considerou como critérios de inclusão: 1) possuir formação em Educação Física; 2) ser professor concursado na Rede Municipal de Santa Helena; 3) estar atuando na Educação Infantil 4 e 5 anos e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 4) constar de estudantes diagnosticados com TEA matriculados regularmente em aulas de Educação Física; 5) aceitar participar voluntariamente da pesquisa.

O perfil dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Helena - PR, que participaram da pesquisa ficou determinado conforme a Figura 8:

Figura 8 – Perfil dos participantes.



Fonte: elaboração própria, 2025.

Ademais, o ano de conclusão da graduação em Educação Física destes professores variou de 1996 a 2015, sendo o maior número de concluintes (4) em 2008. Todos tiveram na graduação uma disciplina voltada para a atuação junto a pessoas com deficiência. Apesar disso, os professores relataram que houve e há falta de formação adequada na graduação e nos cursos de especialização e que por muitas vezes, a formação é superficial e não oferece as ferramentas necessárias para atuar com os estudantes com TEA e suas particularidades.

3.3.3 Gestores Educacionais

São 9 (nove) gestores das escolas municipais e, considerando que houve o processo de escolha de gestor educacional em agosto de 2024, e em algumas escolas haverá troca de gestor, optou-se por estender a participação aos novos gestores eleitos, que assumem/assumiram a função na primeira semana de janeiro de 2025.

A população de gestores educacionais foi de 9 professores que estavam exercendo a função, mais 3 eleitos, sendo que um deles é professor de Educação Física também, sendo considerado na amostra de professores de Educação Física. A amostra de gestores educacionais foi composta por 11 gestores, que participaram da Formação Continuada e Grupo Focal, respeitando os seguintes critérios de inclusão: 1) estar na função de gestor educacional em atividade ou eleito para o próximo mandato, que teve início em 2025; 2) aceitar voluntariamente participar da pesquisa.

No desenvolvimento da proposta de formação continuada aos professores de Educação Física, optou-se por estendê-la aos gestores educacionais, compreendendo que o atendimento dos estudantes com TEA na Educação Física está relacionado ao contexto de inclusão e ações que acontecem no ambiente escolar, não sendo responsabilidade exclusiva do professor que atua com o estudante.

3.4 Instrumentos e materiais para coleta de dados

Para a coleta de dados com os professores de Educação Física foi utilizado um questionário com questões sobre: perfil, formação inicial e continuada, atuação e experiência profissional, conhecimento do professor de Educação Física e sua ação pedagógica, e os estudantes com TEA (Apêndice D).

3.4.1 O Questionário

O questionário constituindo-se como um instrumento para coleta de dados, foi respondido pelos professores de Educação Física. Por não haver um instrumento validado que atenda a necessidade e objetivos da pesquisa, optou-se por elaborar um próprio questionário, sendo utilizado de um estudo piloto para identificar se as respostas coletadas traziam as informações necessárias à pesquisa, sendo feitas as correções e adaptações, seguindo as considerações para a realização do estudo piloto, conforme Thomas, Nelson, Silverman (2012); Lakatos, Marconi, (2017).

Para o estudo piloto, o questionário foi enviado para professores de Educação Física que não fazem parte da amostra da pesquisa e, após as correções e adaptações que se fizerem necessário, foi aplicado aos participantes da pesquisa (Thomas, Nelson, Silverman, 2012; Lakatos, Marconi, 2017).

Esse instrumento foi elaborado por meio do formulário do Google Forms¹, fato que facilitou a elaboração e sistematização das respostas por parte da pesquisadora, e o acesso dos professores de Educação Física para responder. O questionário foi composto de 2 blocos, com 29 questões, objetivas, de múltipla escolha ou com caixa de seleção, e questões abertas, que demandam resposta escrita (Gil, 2007; Lakatos, Markoni, 2008; Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

O bloco I foi composto pelas questões de 1 a 6, relacionadas à identificação do perfil do professor de Educação Física: idade, gênero, formação inicial, formação continuada e experiência profissional. Por sua vez, o bloco II, o item 7 foi composto por questões de 1 a 11, relacionadas à formação e atuação profissional; enquanto o item 8 trouxe questões de 1 a 12 sobre estudantes e TEA e as questões 28 e 29 foram abertas e opcionais ao professor responder, pois solicitaram opinião do participante.

No bloco II, para identificar o conhecimento e atuação dos professores de Educação Física acerca do TEA, foram apresentadas questões fechadas, com 5 alternativas da escala Lickert, sendo elas: Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo totalmente.

¹ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisa da empresa Google, que pode criar formulários online, por meio de uma planilha no Google Drive.

3.4.2 Equipamento para gravação de áudio e vídeo

A coleta de dados do Grupo Focal foi realizada por meio de gravação de áudio e vídeo através de equipamento próprio, microfones e também smartphone, posicionados de modo a captar o som e imagem conforme previsto. De acordo com Gatti (2005), é a forma de garantir a fidedignidade e o registro dos dados para posterior análise.

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados aconteceu a partir da aplicação da proposta de Formação Continuada aos professores de Educação Física e gestores educacionais. O primeiro encontro de 4 (quatro) horas foi conduzido pela pesquisadora e pelo professor orientador, com a participação da Secretária Municipal de Educação e Cultura, a fim de explanar o projeto e as ações a serem desenvolvidas na formação continuada a ser proposta ao grupo.

3.5.1 Aplicação do questionário

O questionário foi respondido pelos professores de Educação Física no primeiro encontro da Formação Continuada. Após a explanação inicial, os participantes da pesquisa (professores de Educação Física e gestores educacionais) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e, na sequência, os professores de Educação Física responderam ao questionário.

O questionário foi enviado por meio de link, pelo aplicativo *WhatsApp* para ser respondido individualmente, por meio do aparelho smartphone, por todos os professores ao mesmo tempo. O local do referido encontro disponibilizou sinal de wi-fi para que todos tivessem acesso a internet para responder ao formulário.

3.5.2 Grupo Focal

Um grupo focal é definido por Cruz Neto como

uma técnica de pesquisa na qual o Pesquisador reúne num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de

pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo por objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de tema específico (2002, p. 5).

É muito utilizado em pesquisas científicas, especialmente em intervenções sociais, educativas, terapêuticas e motivacionais. A pesquisa com grupos focais permite que aflorem diferentes pontos de vista, uma vez que a interação e a constituição do grupo favorecem a expressão e participação dos envolvidos (Gatti, 2005; Souza, 2020).

O grupo focal aconteceu no segundo encontro da formação continuada. Participaram 10 professores de educação física e 07 gestores educacionais, entre os gestores que atuam e gestores que iniciarão o mandato em 2025, das 9 escolas municipais. O grupo focal foi mediado pela pesquisadora, tendo sido filmado e gravado com equipamento próprio para esse fim, em uma sala com projetor multimídia, quadro branco, cadeiras organizadas em círculo, com os participantes sentados de modo que todos pudessem se ver e interagir. A duração foi de 1h50min.

A realização do grupo focal seguiu os critérios estabelecidos na literatura especializada, com moderador, quantidade de participantes, homogeneidade do grupo, tempo de duração, gravação em áudio e vídeo, com roteiro pré-estabelecido, mas flexível (Kind, 2004; Gatti, 2005; Souza, 2020).

Os dados foram coletados por meio de gravação de áudio e vídeo. A moderadora foi a pesquisadora. O roteiro seguido foi composto por temas disparadores e questões relacionadas às temáticas: experiência profissional, diagnóstico, avaliação, dificuldades, planejamento, trabalho colaborativo, diagnósticos, avaliação e outras que podem ser identificadas na coleta de dados por meio do questionário. O roteiro foi flexível e considerou o andamento das discussões, podendo ser adequado conforme a necessidade e o momento (APÊNDICE E).

3.6 Análise dos dados

A análise dos dados foi qualitativa, que se constitui num processo dinâmico que permite uma compreensão profunda das percepções e experiências dos participantes, acontecendo durante e após a coleta de dados. Os dados qualitativos costumam ser apresentados por palavras, descrições e imagens (Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

A análise qualitativa de questionários é uma abordagem interpretativa que busca entender o conteúdo das respostas abertas ou subjetivas obtidas por meio desses instrumentos. Tem como objetivo captar significados, percepções e experiências compartilhadas pelos participantes, trazendo à tona nuances que podem passar despercebidas em uma abordagem exclusivamente numérica. A análise sendo a interpretação delas uma fase central desse processo, visto que é a partir dela que o pesquisador atribui significado aos dados (Creswell, 2007).

Assim sendo, a análise dos dados gerados pelo grupo focal foi qualitativa, tendo sido feita a transcrição na íntegra. Souza (2017) coloca duas formas de análise: análise do grupo como um todo e análise do indivíduo. Neste estudo, foi considerado a análise do grupo, os dados sendo tratados como um todo, sem considerar as contribuições individuais, visto que o grupo é a unidade de análise.

As gravações de áudio foram transcritas utilizando ferramentas digitais e se constituíram em dados para análise, tendo como recurso de apoio, os vídeos. Ao fim, esses dados foram analisados e comparados com a bibliografia existente sobre essas temáticas.

A partir desse conteúdo gerado da transcrição, foi realizado um agrupamento das falas em relação às temáticas presentes no roteiro do grupo focal. Além disso, foi observada a relação com as informações aferidas através do questionário aplicado aos professores de Educação Física bem como a comparação e busca de referências para a análise qualitativa das informações coletadas.

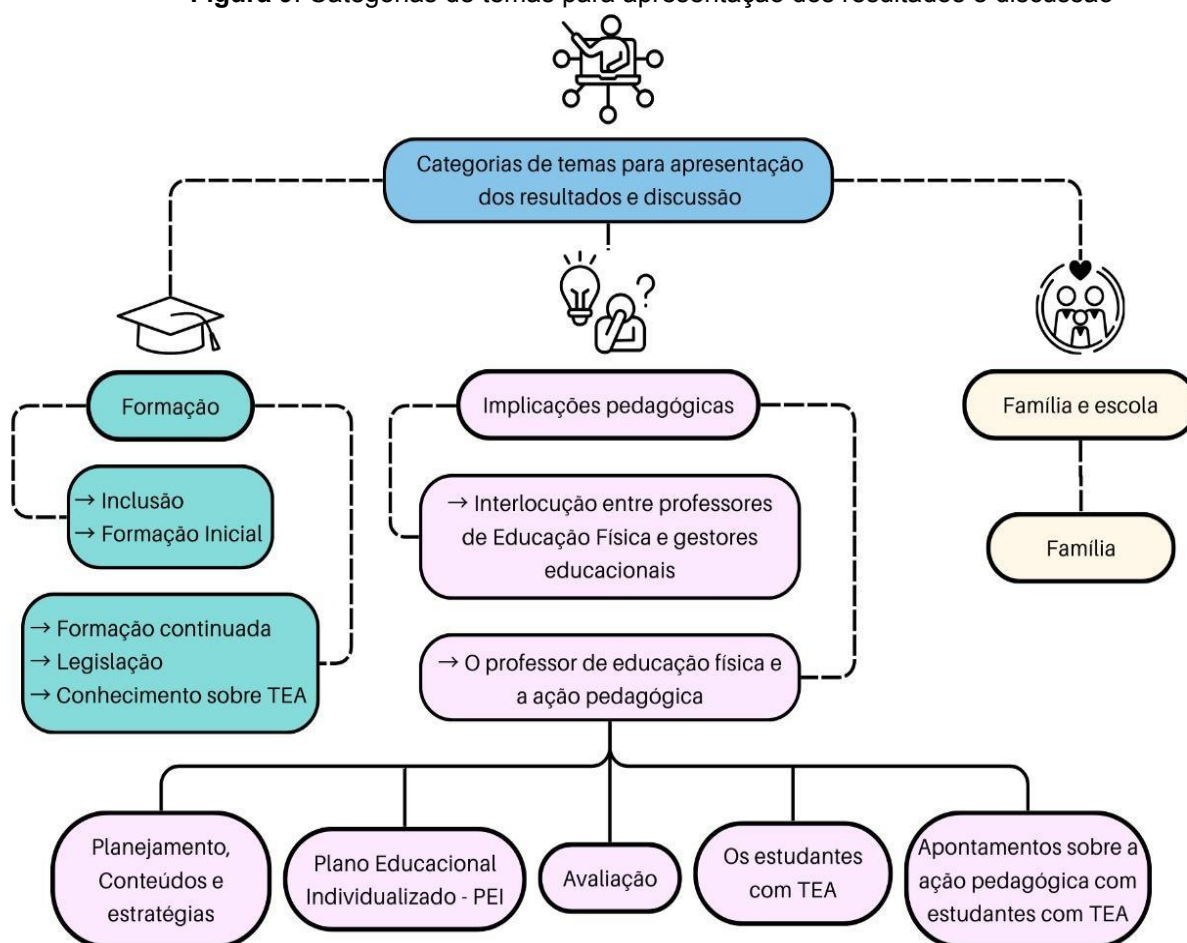
Dessa forma, os dados coletados por meio do questionário e do grupo focal serviram de subsídio para a elaboração da proposta da formação continuada destinada aos Professores de Educação Física e Gestores Educacionais e, posteriormente, do Programa de formação continuada em Educação Física para atendimento de estudantes com TEA, objetivo deste estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os dados coletados por meio do questionário e do grupo focal, além da participação dos professores de Educação Física e gestores educacionais no decorrer dos encontros da formação continuada. Os dados coletados no questionário e na transcrição do grupo focal foram organizados em categorias, considerando as temáticas contidas no questionário, roteiro do grupo focal e demais temas que surgiram no decorrer da formação continuada.

A organização dos dados coletados e temas propostos deram origem às categorias, e estas foram divididas em subcategorias, as quais foram consideradas para a apresentação dos resultados da pesquisa e discussão desses resultados. A organização de categorias e subcategorias ficou estabelecida conforme a Figura 9:

Figura 9: Categorias de temas para apresentação dos resultados e discussão



Fonte: elaboração própria, 2025.

A análise dos dados, conforme mencionado no início deste capítulo, definiu como categorias: Formação; Implicações pedagógicas; e Família e escola. A cada uma dessas categorias foram atribuídas subcategorias, que aparecem no decorrer do desenvolvimento da apresentação e discussão dos resultados das categorias.

4.1 Formação

A apresentação e discussão dos resultados seguirá o mesmo ordenamento proposto na Figura 9.

Antes de adentrarmos na formação do professor de Educação Física, se faz necessário abordar a inclusão, que é um dos temas motivadores pelo qual se discute a formação inicial ou continuada de professores e as implicações da falta dessa formação na realidade dos profissionais nas instituições educacionais e na ação pedagógica com os estudantes com algum tipo de deficiência.

Os professores participantes deste estudo relataram existir diferença entre inserir e incluir, lançando questionamento sobre o fato de as crianças com TEA estarem inseridas na escola, porém, muitas vezes, não estarem inclusas. Se faz necessário ir além de apenas “estar” na escola. Figueiredo (2017) e Oliveira, Schmidt e Coelho (2024) defendem que a inclusão deve ser mais que apenas o acesso ao ambiente escolar. Deve promover a participação e aprendizagem de todos os estudantes. Por isso, a inclusão é vista como um desafio não só para os professores, mas para todos da escola.

Outro ponto destacado por um participante do grupo focal e corroborado pelos demais é a necessidade de compreender que a inclusão de estudantes com TEA exige a desconstrução de limitações destes estudantes na participação plena na vida escolar. Segundo apontado por eles, o estudante com TEA não pode ser visto como incapaz de seguir regras, de participar com os colegas ou de realizar as atividades propostas. As barreiras em relação ao estudante com TEA, sejam elas físicas ou do ponto de vista de quem atua com os estudantes, não devem existir.

Como pontuado por Ratuchne e Barby (2024), a inclusão escolar beneficia, além dos estudantes com TEA, os professores, pois demanda uma ação cooperativa e a melhoria das habilidades profissionais, e os colegas, que aprendem a conviver em comunidades escolares inclusivas e diversas.

Nesse contexto, para poder atuar assertivamente na inclusão escolar, mais especificamente na inclusão de estudantes com TEA, os participantes do estudo relataram ser importante a permanente reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e sobre a sua atuação profissional, a fim de repensar sua ação pedagógica e buscar possibilidades no trabalho com os estudantes com TEA. Além disso, eles apontaram a importância de buscar compreender este contexto do aumento do número de matrículas de estudantes com TEA, repensando também a formação, a forma de perceber e de acolher esses estudantes para promover a inclusão efetiva.

Uma preocupação recorrente apontada pelos participantes do estudo foi a falta de “preparo” ou a percepção de estarem despreparados para atuar com os estudantes com TEA. Essa falta de preparo para lidar com as especificidades dos estudantes com TEA é apontada como um dos principais desafios à inclusão, trazendo dificuldades na ação pedagógica, seja ela o planejamento, a execução da aula, a avaliação e outras ações que permeiam o trabalho pedagógico.

Sobre a formação inicial, tendo como base os debates no Grupo Focal, os professores destacaram alguns pontos, como o fato de terem tido na graduação disciplina voltada à inclusão, que supostamente deveria proporcionar conhecimentos mínimos sobre isso, e de, mesmo assim, essa formação ter sido insuficiente para auxiliar na atuação profissional, levando-os a se sentirem constantemente deficitários no atendimento aos estudantes com TEA.

Os dados coletados por meio do questionário mostram que todos os 12 professores tiveram a disciplina voltada ao trabalho com pessoas com deficiência. Destes, dez possuem especialização em educação especial ou áreas afins, e, mesmo assim, relatam ter muitas dúvidas, inseguranças e dificuldades, afirmando que não “dão conta” e na maioria das vezes não sabem como agir com o estudante com TEA.

Essa mesma realidade foi apontada por estudos que revelaram que os professores regentes e de Educação Física dizem não estar preparados para atuar com estudantes com deficiência, mesmo que defendam a inclusão (Chicon e Cruz, 2014; Fiorini e Manzini, 2014; Mello, Fiorini e Coqueiro, 2019; Kistt e Gonçalves, 2021; Gonçalves Jucá et al., 2022; Teixeira e Daronco, 2022; Dias, Antunes e Borgmann, 2023; Nascimento, et al, 2025).

Foi relatado pelos participantes deste estudo que, pela demanda de estudantes com TEA ser mais recente na escola, há entre os professores certa dificuldade em lidar com o novo. Neste viés, Vieira e Omote (2021) colocam que tanto a formação inicial quanto a continuada precisam considerar as variáveis pessoais dos docentes, indo além do conhecimento teórico e prático, incluindo aspectos atitudinais e relacionais, garantindo formação de qualidade e respeito à experiência pessoal e profissional dos professores.

Estudos mostram que a formação inicial aborda de forma superficial a educação especial, não oferecendo informações e conhecimentos teóricos e práticos para os professores atuarem com estudantes com deficiência. Apenas a inserção da disciplina voltada à educação especial na matriz curricular nos cursos de licenciatura não é suficiente para atender às necessidade de conhecimentos teóricos e práticos para colocar em prática a inclusão (Barreto, 2023; Borella, 2024).

Nesse sentido, se faz necessária, já desde o início, uma formação docente de qualidade que promova as competências necessárias para que os professores saibam lidar com a diversidade dos estudantes e promover práticas pedagógicas inclusivas. As temáticas voltadas à inclusão e à diversidade devem permear todo o processo de formação inicial dos profissionais de Educação Física e não se restringir a momentos e disciplinas específicas do currículo (Oliveira e Takayama, 2003; Vieira e Omote, 2021; Pereira e Guimarães, 2024).

Conforme apontado, existem lacunas na formação inicial dos professores de Educação Física no que diz respeito à inclusão e atuação com os estudantes com TEA. Para superar tais lacunas, considerando os professores que estão atuando profissionalmente, se reforça a importância das formações continuadas de qualidade e com profissionais capacitados (Chicon e Cruz, 2014; Nascimento e Chicon, 2017; Barreto et al, 2023; Borella, 2024).

Para que atinja de fato o seu objetivo, a formação continuada deve estar vinculada à realidade da prática pedagógica dos professores, promovendo estudo e reflexão sobre sua prática (Fiorini, 2014). No aspecto da ação pedagógica do professor de Educação Física, as situações de sucesso em inclusão apontam para estratégias que podem ser disseminadas em programas de formação e podem envolver a adaptação das regras, a adequação da instrução e a seleção de conteúdos lúdicos que permitam a participação de todos (Fiorini e Manzini, 2021).

É necessário propor uma formação continuada baseada no levantamento inicial da situação e seus problemas, na identificação dos sujeitos interessados e suas expectativas, na definição de procedimentos de ação e na avaliação do processo. Além disso, essa formação deve considerar os conflitos enfrentados no dia a dia da atuação profissional, incentivando o professor a refletir sobre as próprias aulas e a buscar por formação e informação, fatores-base para o aperfeiçoamento profissional e melhora na qualidade da sua ação pedagógica (Chicon e Cruz, 2014),

A formação continuada deve abordar também a preocupação em proporcionar ambientes de aprendizagem com recursos e estratégias inclusivas, considerar as experiências de professores com diferentes abordagens e conteúdos e debater como resolver situações incertas e desconhecidas, utilizando o conhecimento científico, experimentando hipóteses e recriando estratégias (Jucá, et al, 2022).

Em suma, os autores convergem para a necessidade de uma formação continuada que seja prática, reflexiva, colaborativa, contínua, alinhada às necessidades dos professores e ao contexto escolar, utilizando diferentes metodologias, discussão de situações-problema, troca de experiências e a construção de materiais pedagógicos inclusivos. A consideração das dificuldades e sugestões dos professores no planejamento da formação é também um ponto relevante.

No decorrer dos encontros da formação continuada proposta, os professores de Educação Física e os gestores educacionais argumentaram sobre a importância da formação continuada como um processo fundamental para a qualificação da prática docente e para a efetivação da inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar.

Cumprir destacar que diversos documentos legais estabelecem a importância da formação continuada de professores, com alguns deles enfatizando a necessidade dessa formação para a inclusão e o atendimento a alunos com (TEA) e outras necessidades educacionais especiais.

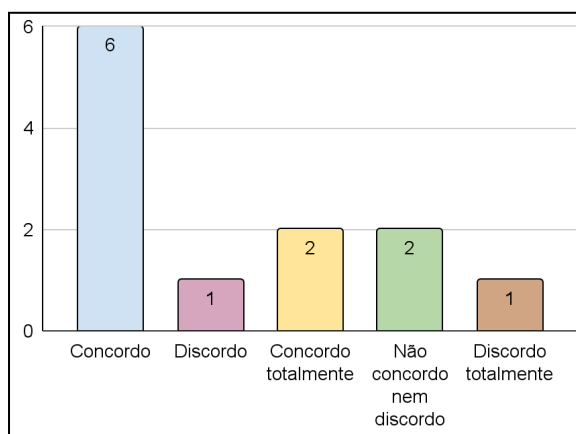
A LDB (Brasil, 1996) determina como responsabilidade do Estado, nas esferas federal, estadual ou municipal, a promoção da formação inicial e continuada, e o aperfeiçoamento profissional continuado dos profissionais da educação como forma de valorização dessa área. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (LBI) (Brasil, 2015) estabelece as incumbências do poder público quanto ao sistema educacional inclusivo, como a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a oferta de formação continuada inclusiva. O Parecer CNE/CP nº 50/2023 ressalta a importância da formação continuada de professores em educação inclusiva para a eliminação de barreiras, favorecendo a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com TEA.

A busca por conhecimento, o desenvolvimento de habilidades específicas, a troca de experiências entre pares e o acompanhamento pedagógico são elementos fundamentais para que os professores se sintam mais seguros e preparados para lidar com os desafios da inclusão (Fiorini e Manzini, 2014; Nascimento e Chicon, 2017; Vieira e Omote, 2021, Barreto, et al, 2024).

Em vários momentos da formação continuada proposta, os participantes relataram angústias em relação ao atendimento dos estudantes com TEA, com os professores alegando não se sentirem preparados para isso, pois, além de atender os estudantes com TEA, também têm que atender os demais estudantes, o que é semelhante ao encontrado por Favoretto e Lamonica (2014) e por Dias, Antunes e Borgmann (2023). Essa angústia é um dos fatores que demonstram a necessidade do professor de Educação Física de aperfeiçoamento profissional para lidar com as particularidades do TEA. A Figura 10 evidencia a participação dos professores em formação continuada sobre o TEA:

Figura 10 - Participo de formação sobre o TEA



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Observa-se que, dos 12 professores de Educação Física, que responderam ao questionário, 8 afirmaram participar de cursos, encontros ou grupos de estudo de

formação continuada com o tema TEA, evidenciando que buscam se atualizar em relação ao TEA, e somente 2 não participam de nenhum tipo de formação. Isso demonstra que a maior parte dos professores têm interesse e necessitam de formação continuada para auxiliar na sua ação pedagógica com os estudantes com TEA. Ainda, dois professores não responderam se participam ou não.

Para verificar o conhecimento dos professores de Educação Física sobre o TEA, foram propostas três questões: sei o que é TEA, conheço a legislação do TEA e meu conhecimento sobre TEA é suficiente para agir positivamente com os estudantes, conforme as Figuras 11, 12 e 13 a seguir:

Figura 11 - Sei o que é o TEA

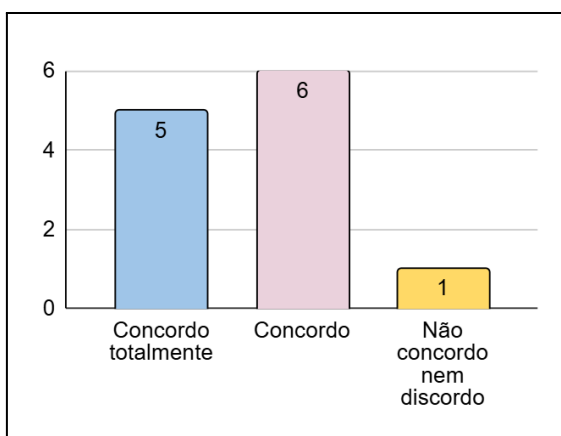


Figura 12 - Conheço a legislação sobre o TEA

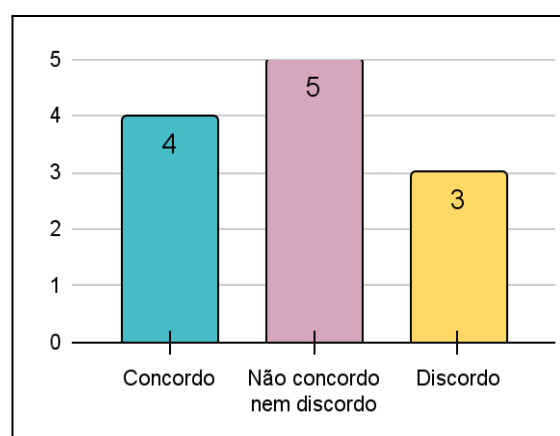
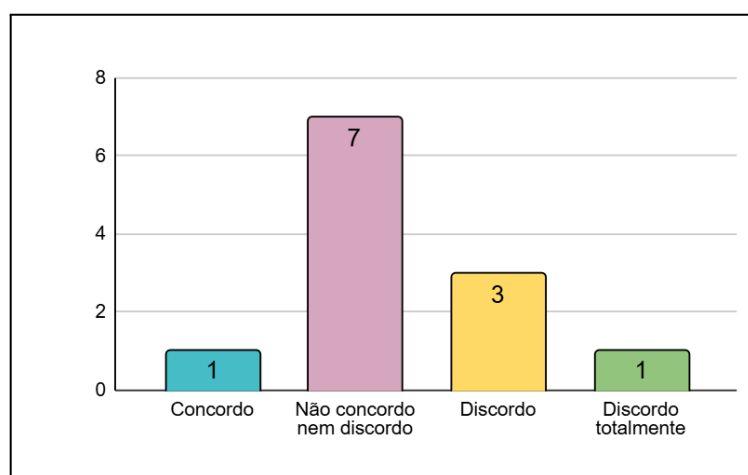


Figura 13 - Conheço TEA o suficiente para intervir positivamente com os estudantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Dos 12 professores de Educação Física pesquisados, 11 dizem saber o que é o TEA. Porém, em relação a conhecer a legislação sobre TEA, as respostas divergem, pois apenas quatro professores responderam que conhecem, enquanto

três afirmaram não conhecer e cinco professores não concordam e não discordam, ou seja, não souberam responder.

Sobre conhecer o TEA e intervir positivamente, apenas um afirmou possuir conhecimento suficiente para agir positivamente, enquanto quatro professores responderam não possuir conhecimento suficiente, e sete professores não concordaram nem discordaram. Isso pode se dar pelo fato do professor ter estudantes com diferentes características, conseguindo conduzir a ação pedagógica com alguns, e com outros não, já que não foi possível detalhar essas especificidades por meio do questionário.

Portanto, os professores de Educação Física afirmaram saber o que é TEA, mas, percebe-se que esse conhecimento não se estende à legislação voltada a este tema e menos ainda em relação à ação pedagógica com o estudante com TEA.

Conhecer a legislação é fundamental, uma vez que ela estabelece os direitos das pessoas com TEA à educação inclusiva, assegurando o direito à matrícula e à permanência em escola regular. Além disso, determina a responsabilidade da escola e professores no processo de inclusão e a necessidade de formação continuada dos professores para atender à demanda dos estudantes com TEA (Barbosa, 2018; Barreto, 2019; Borella, 2024).

Durante a formação continuada, os professores de Educação Física e gestores educacionais pontuaram que consideram importante conhecer a legislação, pois muitas vezes a prática presente no dia a dia da escola não corresponde ao que está previsto na legislação. Os participantes também citaram certa preocupação com relação à interpretação da legislação, que muitas vezes acaba sendo equivocada, fragilizando os professores e a escola. Neste sentido, os professores se sentem penalizados e cobrados, enquanto outras partes envolvidas com o estudante, como a família e outros profissionais que atendem o estudante, como os da saúde, nem sempre são cobradas na mesma medida.

O entendimento é que a legislação por si só não garante a inclusão. Os participantes demonstraram ter consciência da necessidade de conhecimento mais aprofundado sobre o TEA e sobre a legislação, confirmando o estudo integrativo de Silva e Carvalho (2017), que coloca que o sucesso ou o fracasso do processo de inclusão está relacionado ao conhecimento da política de educação inclusiva e à compreensão do significado e das possibilidades de inclusão.

Outros estudos sugerem que a falta de conhecimento da legislação sobre educação inclusiva e o TEA pode contribuir para que os professores não se sintam aptos a atuar com estudantes com TEA, podendo levar a uma ausência de ações pedagógicas para o atendimento desses estudantes, caso a formação inicial ou continuada não contemple os direitos e as diretrizes legais para a inclusão. Também pode contribuir para a inadequação do sistema escolar em atender às necessidades dos estudantes com TEA (Favoretto e Lamônica, 2010; Barreto et al., 2019; Almeida et al. 2022).

Em relação à ação pedagógica dos professores de Educação Física, para conseguir intervir positivamente com os estudantes com TEA, os participantes consideraram essencial conhecer, além da legislação, sobre o próprio TEA, para poder desconstruir ideias de que o estudante com TEA não consegue aprender ou participar de atividades por causa do diagnóstico e por isso se acomoda diante do diagnóstico.

Como colocado anteriormente, estudos apontam que a formação inicial é insuficiente para os desafios que o professor enfrenta no dia a dia, e nem sempre a formação continuada vem a ser suficiente também (Chicon e Cruz, 2014; Almeida, 2022; Barreto et al., 2023).

A formação continuada, por ser um processo dinâmico e permanente, oportuniza ao professor o acesso ao conhecimento atualizado. Para auxiliar os professores nesta realidade da inclusão, especialmente do TEA, as capacitações devem ser constantes e permitir a reflexão contínua dos professores sobre sua prática profissional, promovendo espaços de acolhimento, escuta e compartilhamento de vivências entre os pares para a construção do sentido no ofício docente (Vieira e Omote, 2021).

A capacitação contínua dos professores é uma necessidade para que os profissionais tenham o conhecimento suficiente sobre legislação e sobre o TEA para poder compreender sua responsabilidade na inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física, proporcionando as ações pedagógicas necessárias para estimular a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Conhecer a legislação é de suma importância para que tanto professores de Educação Física quanto gestores educacionais possam agir em conformidade com a

lei, garantindo os direitos dos estudantes com TEA, promovendo práticas inclusivas, proporcionando ambientes adequados, conscientizando os estudantes, profissionais e comunidade escolar, e agindo de forma a evitar condutas discriminatórias, ofertando educação de qualidade para todos. Ao estar ciente da legislação, é possível cobrar pela efetivação dos aspectos que afetam diretamente a inclusão e a ação pedagógica do professor de Educação Física, sejam eles materiais, de estrutura, equipamentos e formação continuada.

O que foi apresentado constitui um desafio, evidenciando a necessidade de formação continuada para os professores e demais profissionais da escola.

4.2 Implicações pedagógicas do atendimento ao estudante com TEA

O professor, por interagir diretamente com os estudantes, organizando e conduzindo as práticas pedagógicas nas aulas e sendo mediador do processo de aprendizagem, é considerado essencial no desenvolvimento da educação inclusiva. Por isso, sua responsabilidade e sua ação pedagógica são vitais na perspectiva inclusiva.

É preciso reconhecer como fundamental a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física para possibilitar a construção de uma prática pedagógica que evolua junto com a realidade da escola e de seus estudantes. Exercer a função de professor exige mais que o domínio de conteúdos: exige sensibilidade, abertura para mudanças e um compromisso real com a diversidade presente no ambiente escolar.

A Educação Física, assim como qualquer componente curricular, não pode ter limitada a sua essência ao pensarmos a inclusão. A Educação Física precisa ser dinâmica, significativa e acessível. Isso significa repensar constantemente as estratégias e práticas pedagógicas para garantir que todos os estudantes participem ativamente, dentro de suas possibilidades, e se sintam parte do processo educativo.

Portanto, é necessário investir em ações que possibilitem o aperfeiçoamento e o aprimoramento da prática pedagógica desses profissionais, que devem refletir sobre a sua realidade para que a Educação Física se efetive para todos os estudantes (Chicon, 2005; Nascimento, 2011; Fiorini, Manzini, 2016, Oliveira, 2020).

O professor não é o único responsável, mas é imprescindível na educação inclusiva, pois cabe a ele atuar como mediador entre o estudante e o conhecimento,

promovendo situações pedagógicas que permitam aos estudantes com deficiência irem além do senso comum e desenvolverem-se emocional, social e intelectualmente, superando as barreiras impostas. Ainda assim, acredita-se que a transformação nas atitudes, tanto dos professores quanto da comunidade escolar, é fundamental para desenvolver uma prática que realmente promova a inclusão desses alunos (Alves; Duarte, 2014; Almeida, Tancredi, Schnorr, 2022).

Conforme já mencionado, o atendimento aos estudantes com TEA na escola não é e não deve ser exclusividade do professor que atua em sala de aula, mas, como expõe Silva e Carvalho (2017) e Borella (2024), é responsabilidade de todos os que estão no ambiente escolar, sejam os professores, coordenadores, diretores e demais servidores que atuam neste espaço, além da família.

Para tomar ciência desse tema, foram inseridas duas afirmações no questionário: uma sobre os professores receberem informações sobre o estudante com TEA, e outra sobre o suporte e apoio dado aos professores para o trabalho com os estudantes com TEA. Observou-se pelas respostas dos professores de Educação Física que as orientações sobre os estudantes com TEA e as práticas pedagógicas que seriam adequadas não chegam a todos os professores. Da amostra de 12 professores, 4 recebem as informações e orientações por parte da coordenação pedagógica ou gestores educacionais, 3 professores não recebem informações, e 5 responderam que não concordam nem discordam.

Em relação à contribuição dos gestores educacionais e da coordenação pedagógica com o trabalho do professor de Educação Física em relação aos estudantes com TEA, sete professores afirmam que eles contribuem com o professor na ação pedagógica, dois professores discordam, e três não concordam nem discordam. Houve mais professores que responderam afirmativamente sobre a contribuição do trabalho da gestora educacional e da coordenação pedagógica no apoio ao professor do que os que afirmaram não receber informações sobre o estudante com TEA e sobre as práticas pedagógicas adequadas. Isso pode se configurar como uma falha de comunicação ou na orientação no ambiente escolar, que pode afetar a ação pedagógica dos professores, mas, conforme as respostas no questionário, em seis das nove escolas, a gestão escolar e a coordenação pedagógica orienta, acompanha e oferece suporte ao trabalho dos professores.

De acordo com os dados coletados no decorrer da formação continuada, a coordenação pedagógica e os gestores educacionais desempenham importante função no ambiente escolar em relação aos estudantes com TEA. Para os professores, eles constituem o elo com a família e o apoio nas ações do dia a dia com esses estudantes.

Além disso, cabe aos gestores educacionais e equipes pedagógicas o acompanhamento da ação pedagógica do professor, orientando e auxiliando tanto no planejamento como na execução da aula e no envolvimento dos estudantes com TEA. São eles também que proporcionam o apoio necessário e que, de acordo com os participantes, podem viabilizar e incentivar momentos de conversa e troca de experiências sobre os estudantes com TEA tanto com professores que já atuaram com os estudantes em questão como com os professores que estão por atuar, relatando experiências e estratégias que funcionam e que podem auxiliar os novos professores.

Um ambiente escolar que valoriza as relações humanas e incentiva a colaboração pode aumentar a motivação e a autoestima dos professores. No entanto, essa mudança demanda um esforço coletivo e envolve os diferentes sujeitos do espaço escolar (Montserrat et al., 2022). Além disso, a educação inclusiva traz novas demandas para os docentes, exigindo que eles assumam funções e responsabilidades diferentes. Suas crenças e expectativas acabam influenciando diretamente a forma como interagem com os alunos, tornando essencial conhecer e utilizar essas características a favor da qualidade do ensino (Omote & Vieira, 2018 e 2021).

É necessário pensar em ações integradas entre todos os servidores da instituição, orientando e mediando conflitos e situações que podem ocorrer no ambiente escolar entre estudantes, com professores ou com a família. Vieira e Omote (2021), em seu estudo, indicaram que a disponibilização de informações sobre Educação Especial e o contato de professores com profissionais da área auxiliam nas práticas inclusivas.

A prática pedagógica do professor e o professor de Educação Física deve ser pautada na reflexão, no registro das experiências, na revisão das ações e no olhar atento para os resultados alcançados por todos os alunos, garantindo que todos se

beneficiem das ações educativas (Chicon e Cruz, 2014; Figueiredo; Nascimento e Chicon, 2017; Almeida, 2022).

A efetivação da educação inclusiva acontece quando o professor se utiliza de conteúdos e estratégias adequadas, realizando as adaptações necessárias para a participação de todos os estudantes (Vieira e Omote, 2021; Favoretto e Lamonica, 2021; Jucá, Lima e Salles, 2022).

Nas questões voltadas para a ação pedagógica dos professores, os resultados indicaram que 8 professores, de 12 participantes, responderam fazer adequações de conteúdo e estratégias considerando os estudantes com TEA.

Em relação aos conteúdos, oito professores fazem adequações pensando nos estudantes com TEA, enquanto três não concordam nem discordam, e um não faz adequações de conteúdos. Esse professor relatou no Grupo Focal que não sente necessidade de adaptações para o estudante, pois ele participa da mesma forma que as demais crianças, não sendo necessário alterar o planejamento.

Sobre as adequações de estratégias de ensino nas aulas de Educação Física, considerando os estudantes com TEA, oito professores fazem as adequações nas estratégias quando da realização das atividades, dois não concordam nem discordam, e dois professores responderam que não fazem adequações nas estratégias de ensino.

Ao responder se a ação pedagógica com os estudantes com TEA está proporcionando os resultados esperados, sete professores responderam afirmativamente, mas dois discordam, e três não concordam nem discordam. Quanto a estes dados, infere-se que os professores que não realizam as adequações nos conteúdos e estratégias de ensino são os mesmos que afirmam que os estudantes com TEA não apresentam os resultados esperados na Educação Física, fato decorrente da ação pedagógica dos professores.

Os professores e gestores relataram que fazem, quando necessário, as adequações de conteúdo e estratégias, apesar de não ter isso detalhado no plano de aula. Na maioria das vezes, conforme fala deles, os estudantes com TEA participam das atividades propostas junto com os colegas sem precisar de mudanças significativas. Há situações pontuais das quais os estudantes não querem participar, recusando-se a, por exemplo, manusearem materiais, irem para a quadra ou, uma vez na quadra, a participarem das atividades.

Diante das informações apresentadas, confirma-se a necessidade do professor de Educação Física e gestores educacionais conhecerem a legislação sobre inclusão e o TEA. As adaptações de conteúdos e estratégias com o objetivo de melhor atender aos estudantes com deficiência e TEA têm previsão em documentos legais e se constituem direito do estudante, não apresentando caráter optativo ao professor. A LDB (Brasil, 1996), no Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender os estudantes com deficiência.

A LBI (Brasil, 2015) aborda essa temática de forma detalhada, trazendo como incumbências do poder público o aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes por meio de serviços e recursos de acessibilidade. A LBI enfatiza a necessidade de adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com deficiência, garantindo pleno acesso ao currículo em igualdade de condições e promovendo sua autonomia, o que é corroborado pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023, que destaca a importância do PPP no sentido de estar documentado as ações inclusivas. Esta lei prevê também a adoção de medidas individualizadas e coletivas para potencializar o desenvolvimento acadêmico e social, a organização de recursos de acessibilidade e a disponibilização de tecnologia assistiva, elementos que, no Parecer CNE/CP nº 50/2023, são detalhados como essenciais para o processo inclusivo, incluindo o PEI.

Diante do aspecto legal e considerando o direito dos estudantes com TEA à inclusão, os professores que ainda não consideram as adaptações necessárias de conteúdos e estratégias no seu planejamento e na sua ação pedagógica precisam se adequar urgentemente. Não há possibilidade de garantir a inclusão dos estudantes com TEA sem realizar as adequações estabelecidas nos documentos legais.

Há várias situações que podem interferir na questão da participação dos estudantes, conforme relatado pelos professores: o fato de dividir a quadra com outra turma, situação que apresenta muito mais barulho e movimento; quando o espaço da aula é próximo à rua (o movimento de veículos e pedestres, bem como o barulho, atrai a atenção dos estudantes); as trocas de espaço da aula, como, por exemplo, a alternância de aula na quadra e aula no pátio (a quebra da rotina e da

expectativa dos estudantes com TEA dificulta a participação destes na aula); a utilização de materiais na aula que não são aceitos por todos os estudantes com TEA; a visibilidade da aula de Educação Física, que geralmente acontece em espaços em que ela pode ser vista pelos demais estudantes e professores da escola e, dependendo do caso, mesmo pela comunidade do entorno (moradores e pedestres).

Sobre esses aspectos pedagógicos, estudos enaltecem a função do professor de planejar, escolhendo conteúdos adequados às especificidades de aprendizagem dos estudantes. É o professor quem direciona o processo pedagógico, intervém e cria condições para a apropriação do conhecimento. Ao planejar, o professor deve considerar as habilidades dos estudantes e o respeito à diversidade, valorizando os avanços na aprendizagem (Figueiredo, 2017; Almeida, 2022; Barreto, 2023).

Da mesma forma, em relação às estratégias de ensino, o professor é o principal responsável pela mediação e ações pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes. Por este viés, o ensino tradicional deve dar lugar à utilização de estratégias individualizadas de ensino para promover a aprendizagem dos estudantes. Por isso, refletir sobre sua prática oportuniza reconstruir suas ações a fim de alcançar os objetivos da aula e da inclusão (Figueiredo, 2017; Vieira e Omote, 2021; Barreto et al, 2023).

O professor precisa saber trabalhar com turmas heterogêneas e com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados, e utilizar estratégias de ensino que melhor atendam às necessidades específicas de cada estudante. Assim, a participação, a interação e a aprendizagem do estudante são considerados focos principais nas aulas de Educação Física (Almeida et al., 2022).

De forma a garantir as especificidades de cada estudante com TEA, a legislação vigente estabelece a necessidade de um planejamento educacional individualizado, com adaptações de currículo e metodologias para estes estudantes (Brasil, 1996²; Brasil, 2015³; CNE/MEC, 2024⁴, Paraná, 2024⁵). O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento de planejamento individualizado destinado a cada estudante com TEA, elaborado por equipe habilitada na instituição de ensino

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

³ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015.

⁴ Parecer CP/CNE nº 50/2023, homologado pelo MEC e publicado do D.O.U de 13/11/2024.

⁵ Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Lei do Estado do Paraná nº 21.964/2024.

regular, contendo as ações para a aprendizagem e acompanhamento dos estudantes.

O PEI é um instrumento de registro pedagógico essencial para a inclusão de estudantes com TEA (LBI, 2015; Fontana e Cruz, 2022; Código Estadual da Pessoa com TEA – Paraná, 2024; Battistello et al., 2024; Borella, 2025). Deve ser elaborado anualmente pelos professores que atendem o estudante, buscando identificar suas características e informações relevantes para a educação, incluindo interesses, elementos que desencadeiam crises, diretrizes para intervenção emergencial, formatos de comunicação, sistemas de comunicação assistiva, informações nutricionais e de saúde, contatos da equipe e dados familiares relevantes. A elaboração do PEI envolve a avaliação das habilidades de aprendizagem, de desenvolvimento e acadêmicas do estudante (Código Estadual da Pessoa com TEA - Paraná, 2024; Battistello et al., 2024; Borella, 2025). Esse documento possibilita fazer um planejamento individualizado do ensino, estabelecendo as estratégias de ensino, o que não significa empobrecer os conteúdos do currículo ou ser um plano de aula paralelo, mas adequá-los ao estudante para o qual está sendo elaborado o PEI (Fontana e Cruz, 2022; Battistello et al., 2024; Borella, 2025).

É por meio do PEI que o professor acompanha o desenvolvimento do estudante e de suas aprendizagens, objetivando conduzir as intervenções a serem desenvolvidas com o estudante.

No questionário de coleta de dados, foram inseridas duas questões sobre o PEI: se o professor o conhece e se faz uso do PEI. Metade dos professores, isto é, seis, responderam que sabem o que é, dois responderam não conhecer, enquanto quatro professores se mantiveram neutros. Sobre o uso do PEI com os estudantes com TEA, apenas dois professores responderam que fazem uso do PEI, sete responderam que não usam, e três professores se mantiveram neutros.

Apesar de seis professores terem respondido que conhecem o PEI, apenas dois fazem uso dele no dia a dia. Segundo Borella (p. 244, 2024), o PEI possibilita um olhar mais atencioso e ações que respeitem cada estudante e o seu nível de desenvolvimento. A ênfase na individualização, flexibilidade, adaptação curricular e atendimento às necessidades específicas dos estudantes colocam o PEI como essencial na educação inclusiva e no atendimento aos estudantes com TEA.

Ao considerar que os professores do estudo, em sua maioria, atuam com o estudante com TEA sem ter o PEI elaborado, há de ser questionada a efetividade da ação pedagógica dos professores de Educação Física frente à inclusão. Se os professores atuam considerando as habilidades e necessidades do estudante com TEA mesmo sem ter o registro dessas ações (PEI), ou se eles de fato não consideram o PEI, não há uma ação direcionada às individualidades dos estudantes com TEA, o que gera dúvidas sobre haver a inclusão nas aulas de Educação Física.

Sobre o PEI, Borella (2025) coloca que o que pode garantir a participação e permanência do estudante com TEA na escola são as adequações curriculares. Essas adequações se remetem às adaptações nos elementos de acesso, como materiais, recursos, tecnologias e observação; e adaptações no currículo, como objetivos, conteúdos, didática e avaliação. O PEI deve conter um plano de acessibilização curricular e medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes com TEA, e todos estes elementos e ações devem constar no PEI (Parecer CNE/CP nº 50, 2023).

Um dos pontos de destaque citado pelos professores nos encontros de formação continuada foi a avaliação. A avaliação de estudantes com TEA se constitui num desafio para os professores, já que o sistema de registro escolar utilizado pelo município, o SERE, exige nota. Então, existe preocupação em relação à avaliação do estudante com TEA: como considerar as particularidades de cada um, seus avanços e dificuldades? Como transformar em notas o processo de aprendizagem de estudantes com TEA?

A LDB (1996) estabelece a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período. Também assegura aos estudantes com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, o que implica na adequação dos processos de avaliação, que devem atender a essas necessidades.

O PEI orienta o trabalho pedagógico do professor e as estratégias de avaliação. O Parecer CNE/CP nº 50 (2023) também destaca que a avaliação do estudante no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para a identificação das necessidades educacionais especiais e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário.

Para isso, há a necessidade de colocar em prática e flexibilizar a avaliação, o que já é garantido pelos documentos legais, propondo a utilização de instrumentos e métodos que valorizem o processo de aprendizagem, e não apenas o resultado final. O objetivo principal é garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de demonstrar seu aprendizado e progresso. A postura do professor, como um observador atento, registrando os progressos e dificuldades, torna o processo mais qualitativo (Silva e Carvalho, 2017; Ross-Andrion et al, 2021; Almeida, 2022).

Assim, a implementação de medidas necessárias para garantir que o processo de avaliação seja justo e adequado às necessidades individuais de cada estudante com TEA pode incluir adaptações nas provas, tempo adicional, formatos alternativos e critérios de correção diferenciados, conforme previsto na legislação e nas diretrizes educacionais.

Os professores de Educação Física, nos encontros de formação continuada, fizeram apontamentos de que avaliam alguns estudantes com TEA da mesma forma com que avaliam os demais alunos, sem observar prejuízo àqueles. Em outros casos, os professores procuram alternativas para realizar as avaliações. Por exemplo, para aqueles que não fazem o registro escrito, os docentes avaliam por meio da oralidade ou observação. No entanto, os profissionais relataram terem muitas dúvidas, o que demonstra sua dificuldade em avaliar e gerar nota aos estudantes com TEA, pois, muitas vezes, essas avaliações não refletem a complexidade do desenvolvimento desse estudante.

A avaliação deve estar contemplada no PEI, compreendendo a avaliação como forma de melhorar a mediação do professor em relação ao processo de aprendizagem do estudante, indicando os instrumentos a serem utilizados no processo avaliativo, de modo a favorecer o desenvolvimento do estudante com TEA. O propósito do PEI é traçar as metas específicas de aprendizagem e apresentar os avanços e dificuldades do estudante, possibilitando os ajustes necessários nas estratégias para buscar a aprendizagem significativa (Munster et al., 2014; LBI, 2015; Parecer CNE/CP nº 50, 2023; Battistello, 2024; Código Estadual da Pessoa com TEA - Paraná, 2024).

Existe a preocupação dos participantes em realizar avaliações que contemplem essa diversidade e que sejam mais adequadas à inclusão, que não causem frustração nem desmotivação nos estudantes com TEA. No entanto, é muito

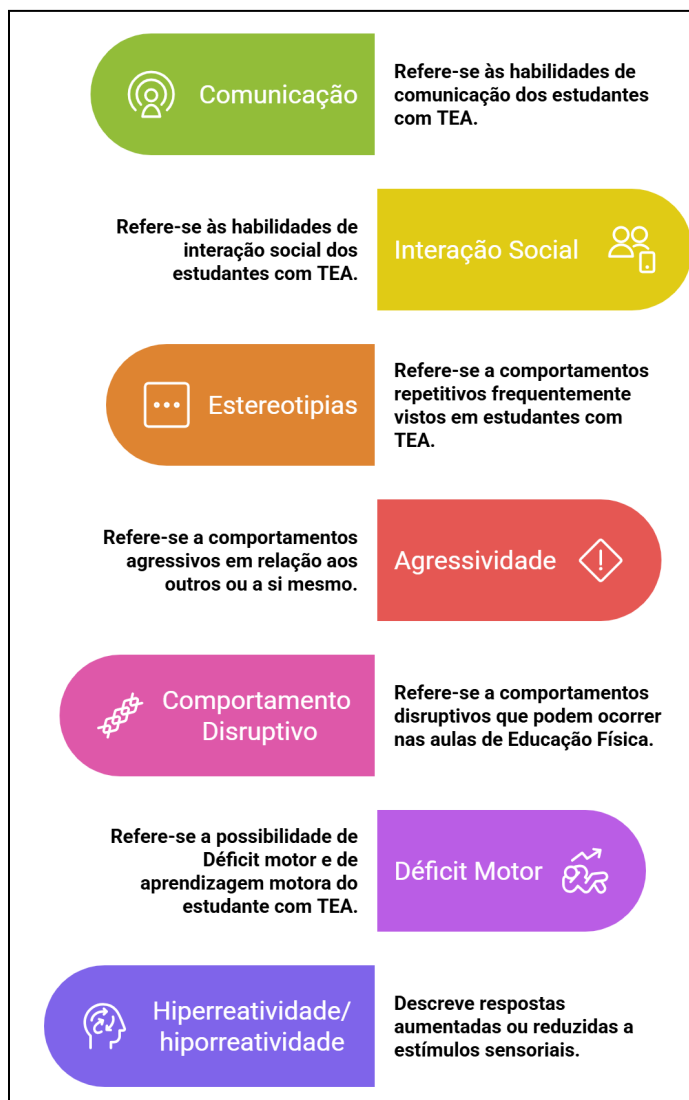
importante que os professores recebam o suporte necessário para implementar essas práticas, incluindo a formação continuada, o tempo para planejamento e recursos materiais adequados.

E nesse ponto, diante do que é preconizado para a ação pedagógica dos professores em relação aos estudantes com TEA e o que foi observado por este estudo sobre o conhecimento dos professores de Educação Física e o uso do PEI, a proposição de formação continuada sobre o tema torna-se urgente, pois é por meio dela que os professores poderão conhecer o PEI e receber as orientações para a sua elaboração e aplicação, adotando esta ação como algo extremamente necessário para propor a avaliação aos estudantes com TEA atendidos nas aulas de Educação Física.

Para a elaboração e implementação do PEI, é imperativo conhecer os estudantes com TEA, o que remete ao conhecimento das suas características pedagógicas e dos marcos de desenvolvimento e demais informações sobre sua saúde, comunicação, interesses, crises entre outros (Parecer CNE/CP nº 50, 2023; Glat, Vianna e Redig, Battistello, et al., 2024; Borella, 2025; Código Estadual da Pessoa com TEA – Paraná, 2024)

Com o intuito de ter uma visão dos estudantes com TEA das escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Helena, foram inseridas questões no questionário sobre os estudantes com TEA e as aulas de Educação Física, além dos apontamentos que professores desse componente curricular e gestores educacionais fizeram em relação às características, à participação destes nas aulas, à comunicação, a interação, aos comportamentos e ao aspecto motor dos estudantes com TEA, conforme a Figura 14:

Figura 14 - Características dos estudantes com TEA na Rede Municipal de Ensino de Santa Helena – PR.



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Para a proposição da formação continuada com vistas a compreender os estudantes com TEA e perceber as necessidades dos professores de Educação Física e gestores educacionais na ação com estes alunos, serão apresentadas algumas características dos estudantes com TEA da Rede Municipal de Ensino de Santa Helena – PR conforme a percepção dos professores de Educação Física.

Em relação à comunicação dos estudantes com TEA, seis professores compreendem a comunicação utilizada por eles, um professor não compreende e enquanto cinco professores responderam “não concordo nem discordo”. Nesse caso, os professores têm mais de um estudante com TEA, sendo possível compreender a linguagem de alguns e não de outros.

No estudo de Mozzetti (p. 80, 2022), os profissionais investigados citaram como desafiadora a comunicação com os estudantes com TEA no processo de ensino-aprendizagem. A dificuldade reside, principalmente, quando a criança não fala, não verbaliza ou não apresenta interesse de desenvolver um diálogo interativo e recíproco. Quando o estudante não fala, a escola precisa buscar possibilidades de comunicação alternativa.

Estudos evidenciam que os estudantes com TEA podem ser não verbais e ter uma linguagem mínima e, ainda, podem ter dificuldades para compreender a língua falada. Devido a isso, podem não compreender as explicações verbais necessárias para o desenvolvimento de habilidades, principalmente em turmas grandes e dentro de espaços como a quadra ou o ginásio (Fiorini e Manzini, 2021). Desse modo, a explicação verbal pode não ser a forma mais produtiva de transmitir informação para esse aluno.

Por isso, ressalta-se que é imprescindível a demonstração junto com a explicação verbal para que os estudantes com TEA tenham condições de compreender e participar das atividades propostas nas aulas de Educação Física ou qualquer outra atividade na escola (Fiorini e Manzini, 2021).

Outras estratégias possíveis são o incentivo à interação com colegas, por meio de atividades em grupo, o contato próximo com a equipe multidisciplinar que atende ao estudante, como fonoaudiólogo, e a elaboração do PEI, onde constarão essas informações e orientações sobre como deve ser a ação pedagógica com cada estudante. Cabe ao professor observar e buscar alternativas de comunicação com os estudantes com TEA, favorecendo a participação deles nas atividades da aula de Educação Física.

Sobre a interação social dos estudantes com TEA no ambiente escolar, 4 professores afirmam que os seus estudantes interagem com todos e 1 professor discorda dessa afirmação. No entanto, 7 professores não concordam e nem discordam isso por que possuem em suas turmas estudantes que apresentam comportamento de interação social, apesar de estar no espectro autista, mas, também, estudantes que não interagem com o professor e os colegas. Essa situação foi pontuada pelos participantes no decorrer dos encontros de formação continuada.

No que tange à interação social dos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física, o estudo conduzido por Montserrat et al. (2022) aponta que a interação direta entre os estudantes com TEA e os demais estudantes ocorriam poucas vezes durante as aulas e constatou que, após intervenções feitas pela professora, essa interação melhorou. Em outro estudo, foi identificado que a maioria dos estudantes sem deficiência acolhem e recebem bem os estudantes com TEA, sem grandes dificuldades (Mozetti, 2022).

No contexto escolar, a Educação Física é uma área que tem influência na inclusão e no desenvolvimento de alunos com TEA. Segundo Mello, Fiorini e Coqueiro (p.4, 2019), a Educação Física auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais, melhorando a qualidade de vida dos alunos com TEA.

Em relação aos comportamentos dos estudantes com TEA, a maioria (nove participantes), concordam que os estudantes apresentam alguma estereotipia (algum comportamento repetitivo), sendo apenas um professor a discordar e dois que mantiveram-se na neutralidade. Sobre comportamento hetero lesivo e autolesivo, estes não são comportamentos predominantes entre os estudantes com TEA, mas, quando acontecem, é mais comum que tais ocorrências sejam de estudantes que agredem os colegas do que de estudantes que se auto agredem.

De acordo com os estudos de Silva et al. (2020) e Mozetti (2022), nos aspectos comportamentais, foi apontado como dificuldade o manejo em relação aos comportamentos dos estudantes com TEA, tais como a recusa em seguir regras ou em realizar as atividades. Profissionais que participaram dos estudos de Silva et al (2020) e Mozetti (2022) relataram estereotipias diversas, como balanço do corpo, agitação das mãos, entre outros, que podem ocorrer em situações de alegria, euforia ou frustração. Esses comportamentos também estão associados à realização de atividades de interesse ou de reação do estudante por causa de alguma característica do TEA.

Por vezes, os estudantes apresentam comportamentos agressivos quando não conseguem se fazer compreender. Como consequência, há maior chance de não serem bem aceitos entre os colegas por apresentarem comportamento agressivo (Mozetti, 2022). Por sua vez, Silva et al (2020) e Fiorini e Manzini (2021) sugerem a importância de identificar o que faz o estudante com TEA ficar bravo,

frustrado e feliz, indicando a necessidade de compreender os gatilhos emocionais que podem levar a diferentes comportamentos, incluindo a agressividade.

Os comportamentos disruptivos podem variar entre aqueles comportamentos que são “inofensivos” (estereotípias das mãos, por exemplo) e os que podem comprometer a integridade física do indivíduo com autismo e das pessoas da sua convivência (bater, morder, puxar, chutar etc.), como coloca Silva et al. (2020).

Os comportamentos dos estudantes com TEA dependerão dos acontecimentos que antecedem e procedem a determinadas situações. Ao ocorrer comportamentos adequados, estes devem ser reforçados positivamente. Quando ocorrem comportamentos inadequados ou inapropriados, cabe ao professor desenvolver ações para modificá-los (Cruz, Paiva e Santos, 2021). Além disso, conhecer os interesses do estudante com TEA proporciona ao professor a possibilidade de inserção de itens de interesse para motivar a participação e regulação dos estudantes com TEA.

Para que os professores de Educação Física e os gestores educacionais possam melhor atuar com estudantes com TEA quando estes apresentam comportamento disruptivo, se faz necessário a formação continuada para que os professores compreendam os motivos e gatilhos da agressividade e desenvolvam estratégias de manejo de comportamento e, no dos gestores, a instrumentalização da escola para fornecer o suporte necessário.

Em relação a déficit motor, nove, ou seja, a maioria dos professores concordam com a afirmação que os estudantes com TEA apresentam déficit motor e de aprendizagem motora. Apenas um professor discordou da afirmação e dois ficaram neutros. É consenso que a Educação Física pode contribuir no desenvolvimento dos estudantes com TEA. Para isso, precisa ser trabalhada de forma diferenciada, com foco naquilo que o aluno consegue fazer e, a partir daí, evoluir para atividades mais complexas. Desse modo, possibilita-se ao estudante com TEA a experimentação e criação de estratégias próprias para vencer os desafios e, assim, conseguir desenvolver sua autonomia (Alves e Duarte, 2019; Teixeira e Daronco, 2022).

A aprendizagem pode ocorrer em ritmos diferentes e ao considerar pessoas com TEA, pode demorar ainda mais, pois há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e nem sempre as informações se transformam em conhecimento. O

estudante com TEA pode apresentar dificuldades motoras por estarem relacionadas com a parte sensorial, que é muito afetada pelo transtorno. Em decorrência disso, problemas motores são frequentemente observados em crianças com TEA, afetando mais as capacidades motoras finas que as capacidades motoras grossas, embora com frequência sejam observados problemas nas duas áreas (Silva, Prefeito e Toloí, 2019; Teixeira e Daronco, 2022; Sousa, Cardoso e Rocha, 2023).

Ao participar das aulas de Educação Física, os estudantes com TEA podem ter a oportunidade de desenvolver as habilidades que estão comprometidas por meio de atividades que possibilitem as práticas de maneira significativa (Mello, Fiorini e Coqueiro, 2019; Montserrat et al.,; Teixeira e Daronco, 2022).

A compreensão de vários autores é que a Educação Física auxilia muito no desenvolvimento motor dos estudantes com TEA ao proporcionar estímulos para desenvolver habilidades relacionadas a socialização, coordenação motora, cognição, entre outros (Silva, Prefeito e Toloí, 2019; Mello, Fiorini e Coqueiro, 2019; Alves, 2019; Fiorini e Manzini, 2021; Montserrat et al, 2022; Teixeira e Daronco, 2022).

Foi relatado pelos professores de Educação Física participantes da formação continuada que alguns estudantes com TEA oferecem resistência para participar das aulas. Muitas vezes se isolam e não ficam empolgados com as atividades, não aceitam bem as mudanças e atividades propostas, não aceitam as regras ou mostram-se resistentes a elas, apresentam dificuldade com o perder e ganhar. Ainda, conforme alguns professores, se valem do diagnóstico para não participar das atividades e da aula.

Sobre isso, Fiorini e Manzini (2021), Mozetti (2022) e Pachella e Wiezzel (2024) evidenciam que crianças com TEA enfrentam dificuldades no ambiente escolar para lidar com mudanças na rotina, devido a dificuldades relacionadas à rigidez cognitiva. Problemas no desenvolvimento das funções executivas, como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, podem causar uma série de limitações e dificuldades às pessoas com TEA, tornando difícil a realização de tarefas cotidianas, como: concentrar-se em tarefas, focar a atenção, inibir estímulos, controlar seu comportamento e impulsos, desenvolver memória de trabalho e flexibilizar suas ações (Pachella e Wiezzel, 2024).

Por vezes, os comportamentos de estudantes com TEA acabam sendo interpretados como falta de interesse em interagir, o que acaba contribuindo para o seu isolamento, pois a forma de fazê-lo pode não ser natural como em pessoas com desenvolvimento típico (Favoretto e Lamonica, 2014; Silva et al., 2020;

Embora uma rotina estruturada seja importante, é necessário instruir alunos com TEA sobre como agir quando a rotina precisa ser alterada. A mudança de rotina pode desestruturar o ambiente e causar estresse (Fiorini e Manzini, 2021; Gonçalves Jucá, et al., 2022; Mozetti, 2022).

Os professores também pontuaram que alguns estudantes com TEA apresentam dificuldade com a troca do espaço da aula de Educação Física, com a utilização de alguns materiais e em aulas ou atividades com música. Kistt e Gonçalves (2021) relatam que estudantes com TEA, ao chegarem na quadra para aula de Educação Física, devido ao barulho dos colegas, retornavam à sala de aula e não participavam mais da aula. Portanto, cabe ao professor, dentro da sua ação pedagógica, proporcionar o que for necessário para que a Educação Física atinja seu potencial de estimular o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

A ação pedagógica para com os estudantes com TEA depende da adaptação proposta pelo professor de Educação Física, como pontuam Cunha (2012) e Alves e Duarte (2019). A adaptação exige habilidade por parte do professor para lidar com a imprevisibilidade de cada estudante com TEA, pois, além das diferenças entre os estudantes, a cada dia pode haver comportamentos diferentes, inclusive crises. A imprevisibilidade é inerente ao trabalho com a diversidade, especialmente com estudantes com TEA. O professor precisa estar preparado para enfrentar essas diferentes situações inesperadas, adaptando-se continuamente (Nascimento e Chicon, 2017; Almeida, 2022).

Portanto, conhecer cada estudante e ser capaz de ajustar as ações e estratégias de acordo com as demandas que surgem no cotidiano escolar é um grande passo para a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física. O conhecimento do estudante com TEA se dá principalmente a partir da coleta de informações por meio da anamnese.

Quando o professor de Educação Física demonstra empatia com o estudante com TEA, compreendendo suas dificuldades e perspectivas, e respeitando suas individualidades, essa postura reflete nos demais estudantes, contribuindo para a

construção de um ambiente acolhedor, seguro e propício à aprendizagem (Silva e Carvalho, 2017; Nascimento e Chicon, 2017; Barreto, 2023).

Essas ações podem levar a um relacionamento positivo e significativo com os estudantes com TEA, o que só acontece quando há professores comprometidos com a formação de valores e atitudes inclusivas e que buscam conhecimentos e atualizações por meio da formação continuada (Mantoan, 2003; Carvalho, 2007; Vieira e Omote, 2021; Teixeira e Daronco, 2022).

Como não existe um manual pronto, e considerando os inúmeros apontamentos realizados até aqui, o trabalho com os estudantes com TEA constitui-se, nos comentários dos professores, em uma construção baseada em experimentação e tentativas, erros e acertos. As ações desenvolvidas com os estudantes com TEA permitem conhecer e entender os limites de cada um até encontrar o que pode despertar seu interesse, motivá-los e fazer com que participem da aula e das atividades. Nem sempre as estratégias planejadas funcionam na prática, e é preciso experimentar diferentes abordagens, materiais e espaços. Um dos participantes comentou que depois de experimentar diferentes estratégias, conseguiu que um estudante com TEA participasse de atividades com música. Até chegar esse dia, foram várias tentativas, abordagens e estratégias.

Para facilitar a inclusão e ampliar as possibilidades de aprendizagem, o Parecer do CNE/CP nº 50 (Brasil, 2023) e a LBI (Brasil, 2015) definem o Profissional de Apoio Escolar (PAE) como a 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. Neste sentido, se faz importante ressaltar que suas atribuições excluem técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

O Código Estadual da Pessoa com TEA (Paraná, 2024) trata esse profissional como Professor de Apoio Educacional Especializado – PrAEE. Tanto o Parecer CNE/CP nº 50 (Brasil, 2023) como o Código Estadual da Pessoa com TEA (Paraná, 2024) e a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) determinam a contratação desse profissional se comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais.

A análise sobre a necessidade de oferta de profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado deve ocorrer com base no estudo de caso do estudante com TEA e ser indicado na elaboração do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, não sendo o laudo ou prescrição médica o fundamento principal para tal, pois essa análise é de cunho estritamente educacional, a partir da perspectiva pedagógica (Parecer CNE/CP nº 50).

O Parecer CNE/CP nº 50 define que o PAE presta auxílio individualizado aos estudantes que não realizam atividades de locomoção, higiene e alimentação com independência, de acordo com suas especificidades de funcionalidade, e não apenas pela condição de deficiência. A demanda por um PAE se justifica quando a necessidade do estudante com TEA não é atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. O parecer também esclarece que não é atribuição do PAE desenvolver atividades educacionais diferenciadas ou se responsabilizar pelo ensino do aluno, mas sim apoiar as atividades de comunicação e interação social quando necessário..

Em suma, o Código da Pessoa com TEA do Paraná foca na figura do PrAEE com atribuições pedagógicas específicas, enquanto o Parecer CNE/CP nº 50/2023 e a LBI definem o PAE com um papel mais voltado para o suporte em atividades básicas e gerais.

Sobre essa situação dos profissionais de apoio, os professores participantes do estudo relataram que, para alguns estudantes, é imprescindível a presença desse suporte, mas consideram haver estudantes que não necessitam e que, nesses casos, o PAE pode ser prejudicial à autonomia dos estudantes.

Além disso, esses professores relataram a importância desses profissionais de apoio terem conhecimento e condições de realmente auxiliar o estudante com TEA sem tirar-lhe a autonomia ou a iniciativa. Para tanto, foi sugerido que esses profissionais de apoio também participem de formações continuadas e recebam as orientações necessárias para a ação com os estudantes com TEA.

Considerando o exposto, compreende-se a dimensão que é o atendimento aos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física e no contexto escolar. Muito se avançou, como há muito ainda a se avançar.

O trabalho com os estudantes com TEA depende da ação pedagógica do professor de Educação Física, que deve repensar o planejamento, conteúdos e

estratégias no desenvolvimento das aulas de modo a atender todos os estudantes. Para isso, há instrumentos que podem auxiliar nesse processo, como o PEI, que é o documento norteador da ação pedagógica do professor, e a avaliação diferenciada e adequada aos estudantes com TEA.

Para o professor de Educação Física desenvolver a ação pedagógica é fundamental conhecer o estudante com TEA, as características de cada um, podendo então experimentar estratégias na busca da efetiva participação e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Neste sentido, o Código Estadual da Pessoa com TEA – Paraná e o Parecer CNE/CP nº 50 abordam a importância da entrevista com os pais para o conhecimento e compreensão do estudante com TEA para a proposição das ações como o PEI, o Plano de Conduta e outros que se fizerem necessários.

Ao refletir sobre a ação pedagógica do professor de Educação Física com os estudantes com TEA, reforça-se a importância da formação continuada como possibilidade de oportunizar a ampliação de conhecimento sobre o TEA e suas implicações também no âmbito pedagógico, que não foi o foco deste estudo, mas, que se faz necessário neste contexto de inclusão.

4.3 Família e escola

A colaboração entre todos os envolvidos com os estudantes com TEA, como professores, gestores, equipe pedagógica e profissionais de apoio, é ressaltada como essencial para construir um ambiente inclusivo e atender as necessidades dos estudantes.

A participação da família no processo educacional dos estudantes com TEA é enfatizada tanto pelos professores quanto pela literatura, como em Teixeira e Daronco (2022). A comunicação com as famílias é fundamental, permitindo troca de informações sobre o desenvolvimento do aluno e estabelecendo parcerias para superar os desafios da inclusão (Oliveira, et al., 2019).

Os professores participantes do estudo ampliaram a análise dessa situação, ressaltando a necessidade de que haja uma conversa sincera entre a família, a escola e os profissionais que atendem os estudantes com TEA. No grupo focal, os

professores também mencionam a necessidade de apoio da gestão escolar e da família no trabalho com o estudante com TEA.

Sobre a participação da família no dia a dia da escola e o acompanhamento do estudante com TEA, questões presentes no questionário, quatro professores concordaram que a família participa e acompanha o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Contudo, dois professores afirmaram que isso não acontece, enquanto seis professores não concordam nem discordam desta afirmação, podendo ter estudantes com famílias que se portam dos dois modos apresentados.

Em relação à interação entre pais e professores, Oliveira (2020) ressalta sua importância para o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA. É esse trabalho conjunto que pode encontrar formas de ação que favoreçam um processo educativo e significativo na superação das dificuldades. A escola deve ser um espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.

Os encontros com os professores de Educação Física e gestores educacionais trouxeram à tona um anseio dos participantes: o apoio das famílias aos professores e à escola. Consideram que seria muito importante que as famílias vissem e compreendessem os esforços da escola e dos professores para que a inclusão se dê da melhor forma possível, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com TEA. Também assinalam a importância de que as famílias dialogassem num esforço coletivo com a escola, cada um cumprindo com as suas responsabilidades, para num trabalho conjunto proporcionar ações que se efetivem no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com TEA.

Um dos aspectos citados pelos professores de Educação Física e gestores educacionais foi a necessidade da acolhida, não só dos alunos com TEA, mas também dos professores que atuam com eles e com as famílias. Essa acolhida envolve toda a comunidade escolar com o objetivo de criar um ambiente inclusivo, respeitoso e colaborativo entre todos. Os profissionais reforçam que a inclusão não depende apenas da competência didático-pedagógica dos professores, mas também de atitudes sociais favoráveis à inclusão, de um ambiente que acolha a diversidade para poder ressignificar a prática pedagógica (Nascimento e Chicon, 2017; Vieira e Omote, 2021).

É pontuada a necessidade da escola trabalhar em conjunto com os pais e responsáveis, pois a atitude deles é um dos fatores que pode dificultar ou neutralizar o êxito da inclusão escolar. Ainda, o sucesso da inclusão escolar requer que os pais acreditem na competência das escolas em atender às necessidades de todos os estudantes (Silva e Carvalho, 2017; Mozetti, 2022; Borella, 2024).

Para além da questão escolar, os documentos legais reconhecem o aspecto central da família no desenvolvimento e bem-estar da pessoa com TEA e estabelecem direitos e responsabilidades à família. As leis enfatizam o direito à convivência familiar, o papel dos pais e responsáveis na educação e saúde, a necessidade de apoio e orientação para as famílias, e a participação familiar nas decisões relacionadas à pessoa com TEA.

A Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) incentiva a formação e capacitação de pais e responsáveis pela pessoa com TEA, garante o direito à vida digna e ao convívio familiar. A LBI (Brasil, 2015) coloca a família como responsável junto com o Estado e a sociedade para assegurar os direitos da pessoa com TEA e prevê também a convivência familiar e comunitária.

O Código Estadual da Pessoa com TEA (Paraná, 2024) Garante a proteção e assistência social necessária para a família ou responsáveis pela pessoa com TEA; estabelece diretrizes com política de atendimento integrado e de apoio aos familiares bem como a criação de programas multidisciplinares para orientação, treinamento e apoio às famílias, responsáveis e cuidadores da pessoa com TEA. Também determina que a família forneça as informações necessárias para a elaboração do PEI, anuência e participação no processo educacional dos estudantes com TEA. Além disso, institui campanha para apoiar, cuidar e orientar os pais e mães com filhos com TEA, promovendo o acesso a serviços de saúde, educação e assistência, visando a saúde mental dos pais.

O Parecer nº 50 (CNE/CP, 2023) destaca a participação da família no AEE, incentiva a participação das famílias nos Conselhos Escolares; salienta que os estudos de caso que devem ser realizados envolvam os diálogos com a família. Outras questões que permeiam a participação da família são para compreender o contexto escolar do estudante, seu envolvimento, conhecimento dos direitos, identificação de habilidades, dificuldades e expectativas.

Os aspectos legais garantem e incentivam a participação da família do estudante com TEA no âmbito escolar e na sociedade, no entanto, cumpre ressaltar outros aspectos presentes e que, de algum modo, impactam na vida familiar e escolar da pessoa com TEA. Minatel (2015) destaca o cotidiano vivido pelas famílias, marcado por dificuldades e preocupações com o processo de inclusão escolar. Hamer (2014) e Martins (2016) mencionam as necessidades e dificuldades das famílias em lidar com o diagnóstico de TEA e o estresse gerado pelas características peculiares do transtorno. Pode acontecer de não considerar o filho apto a aprender e deixar de ensinar cuidados básicos e de segurança a ele (Martins (2016). No mesmo viés, Martins (2016) coloca sobre a culpabilização da deficiência e a sobrecarga que recai sobre as mães, impactando muitas vezes na vida profissional, na renda e no relacionamento conjugal.

A situação de ter um filho com TEA, considerando o nível de dependência, é um fator estressor potencial para as famílias, sendo este proporcional ao comprometimento da interação social e comunicação da criança (Hamer, 2014; Martins, 2016). Essa situação afeta a saúde mental e as relações familiares de pessoas com TEA, em comparação a famílias com filhos assintomáticos ou com Síndrome de Down, conforme estudo citado por Hamer (2014).

A falta de conhecimento dos pais sobre o TEA pode comprometer a parceria com a escola e demais profissionais que atendem o estudante com TEA e inclusive, neutralizar ou retroceder as ações já desenvolvidas com a criança (Borella, 2024). Portanto, o conhecimento dos pais em relação ao TEA possibilita que as responsabilidades sejam divididas, fortalecendo um trabalho colaborativo entre família, escola e profissionais (Hamer, 2014; Minatel, 2015; Martins, 2016; Borella, 2024).

Compreende-se diante do exposto, que o trabalho colaborativo entre família, escola e profissionais é fundamental para o desenvolvimento do estudante com TEA, para o apoio aos pais diante das dificuldades e do estresse, para a garantia de uma inclusão escolar real e para a construção de estratégias consistentes de intervenção e educação.

4.4 Proposta de intervenção: formação continuada

A proposta de intervenção deste estudo foi o desenvolvimento da formação continuada voltada aos professores de Educação Física e gestores educacionais, uma vez que o trabalho com estudantes com TEA se caracteriza por um trabalho integrado, considerando aspectos relacionados ao TEA, como legislação, formação e experiência profissional e formação continuada.

Houve um acordo com a Secretaria de Educação e Cultura de Santa Helena - PR para a emissão da certificação da formação continuada aos participantes (APÊNDICE F), a cedência de local adequado para a sua realização e a possibilidade de que ela aconteça em horário de aula ou não, de forma que seja facilitada a participação dos professores e gestores educacionais. Sendo assim, os professores poderão fazer compensação da hora- atividade, no caso de não ter aula nos dias em que acontece a formação continuada.

O local do primeiro encontro foi a Câmara Municipal de Vereadores de Santa Helena - PR, e os demais, definidos com o grupo, na Escola Marechal Deodoro da Fonseca e na Escola Profª Inês Mocellin, intercalando períodos da manhã e da tarde, dependendo da disponibilidade de espaço e dos professores envolvidos, assim como os horários (Quadro 4).

A carga horária da formação continuada foi de 16 horas, sendo 4 encontros de 4 horas. Os temas foram desenvolvidos por meio de explanação teórica, com ou sem recursos de mídia, textos, atividades em grupo, trocas de experiências, registro no quadro branco e discussões. A participação de professores de Educação Física e gestores educacionais teve variação de 14 a 22 participantes em cada um dos encontros.

A proposta se efetivou a partir dos dados coletados junto aos professores de Educação Física por meio do questionário, promovendo estudo e discussões entre os participantes, palestra com professores e profissionais relacionados ao TEA e registro e elaboração de material de subsídio ao trabalho dos professores de Educação Física com estudantes com TEA no ambiente escolar.

Da mesma forma, os dados coletados no Grupo Focal foram considerados tanto na elaboração e execução da formação continuada como no Programa de Formação Continuada.

O cronograma das atividades desenvolvidas está disposto no Quadro 6.

Quadro 4 - Cronograma de atividades da proposta de formação continuada.

Proposta de formação continuada para atendimento dos estudantes com TEA na Educação Física				
Data	Horário	Local	Tema	Pauta
06/11	13h30min às 17h30min	Câmara Municipal de Vereadores	Explicação do projeto e coleta de dados	1. Apresentação do projeto
				2. Assinatura do TCLE
				3. Aplicação do Questionário
				4. Implicações para o desenvolvimento de ações no atendimento aos estudantes com TEA: saúde, educação e família (Profº orientador)
11/11	7h30min às 11h30min	Escola Municipal Marechal Deodoro da Fonseca	Grupo focal; Educação Inclusiva, Legislação e o TEA	Retomada do encontro anterior
				Grupo focal
				Educação Inclusiva e Legislação
19/11	7h30min às 11h30min	Escola Municipal Marechal Deodoro da Fonseca	Legislação e conhecimento sobre o TEA	Retomada do encontro anterior
				Legislação – atividade em grupo
				TEA: história, definição - DSM-5 TR e CID 11 e diagnóstico
25/11	13h15min às 17h15min	Escola Municipal Profª Inês Mocellin	Conclusão da formação continuada; discussão e proposição do fluxo de atendimento de estudantes com TEA	Retomada do encontro anterior
				Discussão, apontamentos e sugestões para o fluxo de atendimento aos estudantes com TEA.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em cada encontro, houve a retomada do que foi desenvolvido no encontro anterior a fim de relacioná-los e estabelecer a comunicação entre os encontros de formação. Para facilitar a comunicação e envio de recados, foi criado um grupo de WhatsApp com os participantes.

A seguir, relatório de cada encontro, ilustrado com fotos.

Encontro 1 - Abertura da formação continuada

A abertura da formação continuada aconteceu no dia 06 de novembro, às 13h30min no auditório da Câmara de Vereadores, com a participação dos gestores educacionais das escolas e os professores de Educação Física. Na abertura, houve a fala da Secretária de Educação e Cultura, Ana Paula da Silva, da pesquisadora Adriana Hister Giovanella, e do seu professor orientador, Douglas Roberto Borella. Na sequência, a pesquisadora apresentou o projeto, as ações e a proposta do cronograma da formação continuada, utilizando apresentação de slides com projeção. Após a explanação, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e os professores de Educação Física responderam ao questionário via formulário online.

Após o intervalo, o professor Douglas Roberto Borella, orientador desta pesquisa, proferiu a palestra: “Implicações para o desenvolvimento de ações no atendimento aos estudantes com TEA: saúde, educação e família.” Os participantes interagiram com o palestrante durante o tempo da palestra, tendo sido esta muito relevante ao tema proposto para o estudo. Ainda, os participantes assinaram a lista de presença.

O encontro constituiu-se em um momento de integração e partilha de conhecimentos, em que se percebeu a preocupação de todos – professores de Educação Física, gestores e a própria Secretária de Educação e Cultura – sobre a realidade do TEA nas instituições educacionais e possíveis ações que possam contribuir com os estudantes, professores e gestores no dia a dia da escola. Para além da preocupação, observaram-se também o compromisso e a responsabilidade de todos, uma vez que a participação neste momento foi expressiva e muito significativa, demonstrando a lacuna e a necessidade de ações formativas sobre o TEA.

Na sequência, imagens do encontro de abertura da formação continuada, conforme imagens na Figura 15:

Figura 15 - Abertura da formação continuada; Frente de honra e participantes



Fonte: fotos providenciadas pela autora, novembro de 2024.

Encontro 2 - Grupo focal, Educação Inclusiva e Legislação

O segundo encontro aconteceu na Escola Municipal Marechal Deodoro da Fonseca, das 7h30min às 11h30min, na sala do Infantil 4, que está desocupada no período da manhã. Além dos participantes da formação continuada, esteve presente o responsável pela filmagem. O grupo focal foi realizado logo no início do encontro. A pesquisadora explicou sobre o grupo focal, seus objetivos e o modo como ele aconteceria. A realização do grupo focal seguiu os critérios estabelecidos na literatura especializada (Kind, 2004; Gatti, 2005; Souza, 2020).

A pesquisadora atuou como moderadora; a quantidade de participantes foi adequado ao que estabelece a literatura – 17 participantes entre professores de Educação Física e gestores educacionais; houve a homogeneidade do grupo em torno de um assunto em comum: TEA; o tempo de duração foi de 1 hora e 38 minutos; foi realizada gravação em áudio e vídeo; foi seguido um roteiro preestabelecido, mas flexível; a organização do espaço permitiu que todos estivessem sentados em círculo, portanto, os participantes podiam se ver e ver a mediadora.

Foram utilizados também pincel marcador e o quadro branco para fazer os registros dos temas apresentados e discutidos no grupo focal, ficando aberto aos participantes escrever os pontos de destaque de cada tema.

Após o intervalo, a pesquisadora passou a apresentar em slides e projeção a legislação sobre a educação inclusiva. Foi apresentado o quadro com a legislação educacional sobre educação inclusiva, chegando ao que está em vigência nos dias de hoje. No decorrer da apresentação, os participantes foram expressando suas dúvidas e percepções sobre a realidade da inclusão na escola, inclusive partilhando experiências e vivências.

Este encontro foi um momento de partilha, reflexão e escuta em relação à realidade educacional da inclusão, especialmente ao TEA. Expor as angústias, dificuldades e também as conquistas em relação a esse tema tão complexo foi muito positivo e construtivo. Na figura 16, o registro em fotos do encontro em que ocorreu o grupo focal:

Figura 16 - Imagens do 2º encontro da formação continuada, quando da realização do grupo focal.



Fonte: fotos providenciadas pela autora, novembro de 2024.

Encontro 3 – Legislação e conhecimento sobre o TEA

O terceiro encontro aconteceu também na Escola Marechal Deodoro da Fonseca, das 7h30min às 11h30min, na mesma sala do encontro anterior. Foi realizada uma retomada sobre a legislação e educação inclusiva, temas do encontro precedente. Em seguida, foram formados grupos e foi entregue a cada grupo uma folha com a legislação vigente sobre TEA e Educação Especial. As leis propostas para leitura e discussão traziam a indicação dos artigos específicos sobre educação a fim de agilizar e facilitar a discussão. Foram citadas: LDB – Lei nº 9.394/1996; Lei nº 12.764/2012; Lei nº 13.146/2015; e Lei Estadual nº 21.964/2024.

Após o estudo e discussão, cada grupo apresentou os seus apontamentos e a relação da normativa com os direitos dos professores e estudantes no ambiente escolar. A pesquisadora retomou e explanou sobre essas leis, relacionando-as ao dia a dia e ao atendimento ao estudante com TEA.

Na sequência a pesquisadora apresentou a história do TEA, a definição do TEA na história, até chegar ao DSM-5 TR e CID 11, e, por fim, o diagnóstico. A apresentação se deu por meio de slides e projeção. Compreender o TEA desde o início do diagnóstico e a evolução do conceito ao longo da história é significativo para entender a atualidade e o porquê da legislação, classificação e definição do TEA como estão postas hoje.

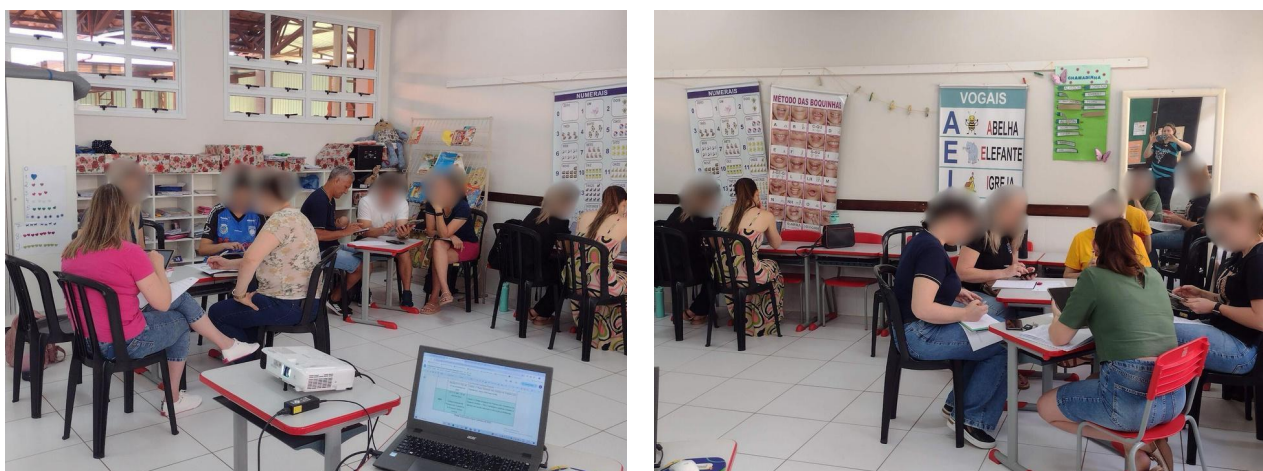
Foi sugerida a leitura do livro *Outra sintonia: a história do autismo*, de John Donvan e Caren Zucker, que conta sobre a definição e os primeiros diagnósticos de autismo, bem como a evolução do autismo na história.

Em seguida, a pesquisadora apresentou sobre a classificação do autismo e as mudanças que ocorreram no Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais – DSM – em relação ao autismo, até chegar ao TEA, à última versão do DSM, o DSM-5 – TR, de 2022, e à Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-11, que entrou em vigor em 2022.

Em relação ao diagnóstico, foram apresentados os instrumentos utilizados, como o M-CHAT e a avaliação clínica. Foi pontuada pelos professores e gestores educacionais a importância do relatório da escola e dos professores a ser apresentado pela família ao médico neurologista no momento da consulta.

Foi um dos momentos mais significativos, pois efetivou-se como uma virada de chave para a compreensão do TEA. Ações como compreender a mudança de nomenclatura de autismo para TEA e os avanços na classificação e no diagnóstico, entender o diagnóstico do estudante e o que significa esse diagnóstico – como os níveis de suporte e as características possíveis de cada estudante – foram apontados pelos professores como fundamentais para a ação pedagógica com os estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

Figura 17 - Imagens do 3º encontro da formação continuada, atividade em grupos.



Fonte: fotos tiradas pela autora, novembro de 2024.

Encontro 4 - Discussão e conclusão da formação continuada.

O quarto encontro ocorreu na Escola Municipal Prof^a Inês Mocellin, no período vespertino, das 13h15min às 17h15min, em uma sala disponível. Foi feita a retomada do encontro anterior e a proposta de agregar as discussões e apontamentos que aconteceram até o momento em um fluxo. Esse foi um pedido dos professores e gestores educacionais, que sentiram a necessidade de orientar e padronizar as ações a serem desenvolvidas com os estudantes com TEA já na sua chegada à escola, bem como as ações posteriores, estabelecendo assim uma sequência de ações para melhorar o atendimento dos estudantes com TEA dentro do ambiente escolar e nas aulas de Educação Física.

A descrição deste fluxo compõe o Programa de Formação Continuada para atendimento de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física. As imagens a seguir, mostram esse encontro da formação continuada, conforme a Figura 18:

Figura 18 - Imagens do 4º encontro da formação continuada.



Fonte: fotos providenciadas pela autora, novembro de 2024.

Por fim, com o término da formação continuada, a organização e a análise dos dados coletados, foram produzidos, além da dissertação, um *ebook* apresentando a sugestão do Programa de Formação Continuada para atendimento aos estudantes com TEA em aulas de Educação Física, sendo este o produto do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo surgiu a partir da realidade do aumento no número de estudantes diagnosticados com TEA matriculados nas escolas municipais de Santa Helena - PR, que reflete os dados do estado do Paraná, do Brasil e do mundo. Essa crescente presença acentuou os desafios e dificuldades para os professores em relação à inclusão e participação desses estudantes nas aulas de Educação Física.

Um dos pontos destacados no estudo foi o fato dos professores sentirem-se despreparados para atuar com estudantes com TEA. Embora todos tenham tido na formação inicial disciplinas sobre pessoas com deficiência, estas foram consideradas insuficientes para proporcionar conhecimentos necessários para atender os estudantes e em relação às particularidades do TEA. Mesmo com especializações na área de Educação Especial e afins, os professores relataram dúvidas, inseguranças e dificuldades na ação pedagógica. A falta de conhecimento específico sobre o TEA, sobre a legislação e estratégias educacionais adequadas foram apontadas como fatores que podem levar a práticas inadequadas e ações falhas no atendimento aos estudantes com TEA, no ambiente escolar.

Diante das lacunas identificadas na formação inicial e da complexidade do trabalho para um atendimento adequado aos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física, a formação continuada foi vista como fundamental e urgente. Esta formação deve ser permanente, contínua, vinculada à realidade da prática, promover a reflexão, a troca de experiências, o acesso ao conhecimento atualizado e como auxílio para a superação das dificuldades, o que foi apontado pelos participantes do estudo, que reconheceram a importância da formação continuada para a qualificação dos professores e a inclusão efetiva dos estudantes com TEA.

Ademais, o professor de Educação Física exerce função fundamental no processo de inclusão e desenvolvimento integral dos estudantes com TEA, mediando a construção do conhecimento e promovendo o respeito às diferenças, constituindo-se em um trabalho que exige flexibilidade do professor e conhecimento do estudante com TEA.

A ação pedagógica dos professores de Educação Física vai além da mera transmissão de informações, uma vez que exercem função essencial no processo de inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. Cabe aos

professores criar ambientes de aprendizagem significativos e acolhedores, considerando a diversidade de estudantes presentes na aula, atuando como mediador, facilitando a construção do conhecimento e promovendo o respeito às diferenças.

Adentrando nas questões pedagógicas, os professores de Educação Física apontaram dificuldades em planejar, adaptar e proporcionar ações para o atendimento adequado dos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física. O PEI é previsto em documentos legais como um instrumento essencial para a ação pedagógica com estudantes com TEA, trazendo as informações necessárias sobre o estudante, orientando o planejamento, a avaliação e as ações possíveis. Contudo, apesar de alguns professores o conhecerem, a maioria não o utiliza, evidenciando a necessidade urgente de formação sobre sua elaboração e aplicação.

Outro tema relevante diz respeito à avaliação de estudantes com TEA. Os professores de Educação Física consideraram ser este um desafio a ser superado, pois gera dúvidas sobre como considerar as particularidades dos estudantes com TEA, seus avanços e dificuldades ao transformar o processo de aprendizagem em notas. Foi exposta a necessidade de flexibilizar a avaliação e utilizar estratégias que valorizem o processo de aprendizagem, como previsto na legislação.

Conforme pontuado no decorrer do estudo, a inclusão não depende apenas do professor de Educação Física, mas de um trabalho colaborativo envolvendo gestores educacionais, equipe pedagógica, profissionais de apoio e, essencialmente, a família. A participação da família é considerada essencial, mas também apresenta desafios, como a necessidade de comunicação sincera, apoio e colaboração nas ações propostas pela escola. A relação de respeito e reciprocidade da escola com a família é um fator relevante na efetiva inclusão do estudante com TEA.

Portanto, este estudo demonstra a necessidade de organização, estruturação, clareza e direcionamento das ações voltadas ao atendimento de estudantes com TEA no ambiente escolar. Os dados apresentados e discutidos ao longo do estudo forneceram informações relevantes para a elaboração de um programa de formação continuada para o atendimento de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

Este trabalho, considerando o que o motivou, buscou trazer um pouco de luz e possibilidades de ações que possam auxiliar os professores de Educação Física e gestores educacionais no atendimento aos estudantes com TEA. Conforme observado ao longo da realização desta pesquisa, a formação continuada traz, a partir da vivência dos professores e gestores, o que é essencial em termos de conhecimento e reflexão para uma educação efetivamente inclusiva, razão por que deve integrar a rotina de escolas e professores.

Por fim, este estudo apontou a necessidade e urgência na realização de formação continuada para atendimento aos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física. Não teve como pretensão adentrar nos aspectos metodológicos voltados a como dar aula aos estudantes com TEA, o que pode ser desenvolvido em novos estudos. Assim como outros aspectos que não foram mencionados ou aprofundados no que diz respeito ao tema, podem vir a ser realizados como forma de complementação ou ampliação deste estudo.

Sugere-se que o Programa de formação continuada proposto neste estudo, para atendimento aos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física, passe por novos estudos e avaliação, a fim de analisar e avaliar sua eficácia e a aplicabilidade dele aos professores de Educação Física e gestores educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRELA RODRIGUES, F. de A.; DOS SANTOS NASCIMENTO, F. H.; SCHMITZ BULCÃO, V.; SILVA, G.; AVILA, E.; UTNICK BRENNAN, S. I. M. Características do autismo: uma revisão de literatura. **Emergentes - Revista Científica**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 293–302, 2024. DOI: 10.60112/erc.v4i2.146. Disponível em: <https://revistaemergentes.org/index.php/cts/article/view/146>. Acessado em: 20 de outubro de 2024.

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S.. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e180896, 2020.

ALMEIDA, B. G. de; TANCREDI, C. C. da R.; SCHNORR, M. M. O professor e a educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 09– 53, 2022.

ANGELIS, L. O.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Transtorno do EspectroAutista (TEA): caracterização, diagnóstico e intervenção. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 22, n.2, p.108-125, 2023. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/156> Acessado em: 20 de outubro de 2023.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.28, n.2, p.329- 338, 2014.

ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S.; VENDITTI JUNIOR, R. **Educação Física, Diversidade e Inclusão: Debates e Práticas Possíveis na Escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

American Psychiatric Association (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 - TR: Texto Revisado**. Porto Alegre, Artmed Editora, 5ª edição, 2023.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 519 p.

BARRETO, A. C.; SILVA, M. R. da; SOUZA, V. F, M. de. Formação docente e inclusão: professores de Educação Física e olhares sobre estudantes com necessidades especiais. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, n. 1, p. 1-18, set./2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3898>. Acessado em: 29 de junho de 2024.

BATTISTELLO, V. C. M.; LISBOA, E. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de alunos com autismo em sala de aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 1–23, 2024. DOI: 10.26694/rles.v28i57.4334. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4334>. Acessado em: 6 de abril de 2025.

BIALER, M.; VOLTOLINI, R. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 27, n. 1, p. 1-13, dez/2021.

BIANCHI, V. A.; ABRÃO, J. L. F. A construção histórica do Autismo. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 5260–5277, 2023. DOI: 10.34119/bjhrv6n2-063. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/58018>. Acessado em: 21 de setembro de 2024.

BORELLA, D. R. **Neurociência e o Transtorno do Espectro Autista**: Educação e Saúde. Curitiba: CRV, 2024.

BORELLA, D. R. **Diretrizes e instrumentos norteadores para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: CRV, 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50**, de 5 de dezembro de 2023, homologado em 05 de novembro de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146 - **Lei Brasileira de Inclusão**, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 set. 2024.» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 5 out. 1988. Tit. VIII, Cap. III, Sec. I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 set. 2024. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

CARVALHO, R. E, **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

Center of Diseases Control and Prevention – CDC - Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years, 2020. https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w. Acessado em maio de 2024.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. Formação continuada, Educação Física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S815-S829, abr./jun. 2014.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. Formação continuada e educação física: analisando a inclusão na escola. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física** – Vitória : EDUFES, 2017.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CÔRTEZ; M. D. S. M.; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de. Contribuições para o diagnóstico do transtorno do espectro autista: de Kanner ao DSM-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 864-880, dez./2017. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/248>. Acesso em: 21 jun. 2024.

COSTA, C. R.; FERREIRA, M. O.; LEITÃO, M. C. Aulas de Educação Física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista. Rio de Janeiro, 2017. <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/341/175>.

CRUZ, L. S. da; DE PAIVA, M. A. F.; DOS SANTOS, A. R. O processo de escolarização de crianças com TEA: interface entre manejo comportamental e hiperlexia / The schooling process of children with ASD: interface between behavioral management and hyperlexia. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 112230–112245, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n12-149. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/40737>. Acessado em: 14 de abril de 2025.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, 13., 2002, Ouro Preto. Anais [...]. Belo Horizonte: ABEP, 2002. p. 1-26.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

OLIVEIRA, S.; BREDAS, S. Informação Escolar: o sistema estadual de registro escolar (SERE) do Paraná. **Revista Latino-Americana de Inovação e Engenharia de Produção**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 92-102, dez. 2013. ISSN 2317-6792. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/relainep/article/view/31888/20341>>. Acessado em: 19 de outubro de 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/relainep.v1i1.31888>.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun./2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdktmJpPkyLcJYs/?lang=pt#>. Acessado em: 22 de maio de 2024.

DIAS, F. K.; ANTUNES, F. R.; BORGMANN, M. E. O Ensino da Educação Física com alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA): Inclusão em Pauta. **Revista Saberes Docentes**, Juína-MT, Brasil, v.8, n.15, Jan./Jun. 2023. Disponível em: <https://revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/601>. Acessado em 12 de abril de 2025.

DIAS, S. M. C.; SOUZA, K. C.; BRITO, L. M. de; FEITOSA, A. do N. A.; BRAGA, K. L.; CÂNDIDO, R. de A.; QUENTAL, M. L. C.; SARMENTO, T. de A. B. A importância da identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em crianças: uma revisão de literatura: The importance of early identification of Autism Spectrum Disorder (ASD) in children: a literature review. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 24572–24583, 2022. DOI: 10.34119/bjhrv5n6-212. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/55433>. Acesso em: 21 sep. 2024.

DONVAN, J.; ZUCKER, C.. **Outra sintonia: a história do autismo**. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.

EVÊNCIO, K. M. M.; MENEZES, H. C. S.; FERNANDES, G. P. Transtorno do Espectro do Autismo: Considerações sobre o diagnóstico. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, Outubro/2019, vol.13,n.47,p.234-251.ISSN: 1981-1179

FARIA, M. E. V.; BORBA, M. G. S. AUTISMO: sinais, níveis de suporte e diagnóstico-uma revisão sistemática de estudos recentes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 4100–4112, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i6.14706. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14706>. Acessado em: 15 de setembro de 2024.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C.. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 103–116, jan. 2014.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145

Formação continuada em educação inclusiva [recurso eletrônico]: saberes, reflexões e práticas. Luzia Guacira dos Santos Silva, Jefferson Fernandes Alves (Organizadores). – Natal, RN: EDUFRN, 2017.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J.. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387–404, jul. 2014.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias para a participação de alunos com Transtorno do Espectro Autista em aulas de Educação Física. **Revista Teias**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 66, p. 124-137, jul. 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300124&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 fev. 2025. Epub 06-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.56939>.

FONTANA, E. C.; CRUZ, G. de C. Plano Educacional Individualizado e o reconhecimento da diferença para o ensino da Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. e–29468, 2022. DOI: 10.36453/cefe.2022.29468. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/29468>. Acessado em: 14 de abril de 2025.

FREIRE, J.; NOGUEIRA, G. Considerações sobre a prevalência do autismo no Brasil: uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. **REVISTA FOCO**. 16. e1225. (2023) DOI 0.54751/revistafoco.v16n3-009.

FREITAS, M. C. DE; BENITEZ, P.; KUMADA, K. M. O.; ROCHA, L. R. M. DA. Implicações nas políticas educacionais brasileiras dos critérios diagnósticos do autismo no DSM-5 E CID-11. **Imagens da Educação**, v. 13, n. 2, p. 105-127, 28 jun. 2023.

FROEHLICH, D. C.; MEURER, A. C. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 7, p. 1-4, mar./2021.

GATTI; B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. 1. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 1. ed. SÃO PAULO: Atlas, 2009.

GOIS, T.; CORDEIRO, A. A. de A.; PERNAMBUCO, L.; QUEIROGA, B. Risk identification for autistic spectrum disorder in preschool children: design and validation of a screening instrument. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3500. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3500>. Acessado em: 20 de outubro de 2024.

JUCÁ, L. G.; LIMA, G. A.; CRISTO JUNIOR, C. H. N.; SALLES, F. L. S. Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, 2022. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e87012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/87012>. Acessado em: 12 de abril de 2025.

GÜNTER, H. **Como elaborar um questionário**. 1. ed. Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HAMER, B.L.; MANENTE, M. V.; CAPELLINI, V. L. M. F. Autismo e família: revisão bibliográfica em bases de dados nacionais. **Rev. Psicopedagogia** 2014;31(95):169-177.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A Educação Física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, n. 1, p. 1-14, abr./2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/1522> 8 Acessado em: 22 de maio de 2024.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S.. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em revista**, v. 10, n. 15, p. 124-138, 2004.

KIRST, Nelson. **O que é autismo e como reconhecê-lo**. 1. ed. [S.l.]: Oikos, 2015.

KISTT SANTOS, T.; DA SILVEIRA GONÇALVES, P. Desafios e estratégias na prática docente de professores de Educação Física com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **BIOMOTRIZ**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 246–258, 2021. DOI: 10.33053/biomotriz.v15i1.497. Disponível em: <https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/view/497>. Acessado em: 28 de julho de 2024.

KRUEGER, R. **Moderating Focus groups**. 1ª ed. California: Sage, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P.. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 30, n. 3, p. 221–229, set. 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Considerações sobre Elaboração de Roteiros para Grupo Focal. In: **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. Marília, ABPEE, 2020.

MARTINS, M. F. A. ACOSTA, P. C. MACHADO, G. A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Caderno de Pesquisas em Educação**, v.43, p. 59-71, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/14308>. Acessado em: 22 de abril de 2025.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista: história da construção de um diagnóstico**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MELLO, L. A.; FIORINI, M. L. S.; COQUEIRO, D. P. Benefícios da Educação Física escolar para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista na percepção dos professores. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 20, n. 1, 2019. DOI: [10.36311/2674-8681.2019.v20n1.08.p81](https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n1.08.p81). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9183>. Acessado em: 12 de abril de 2025.

MEZZOMO, *et al.*. Formação docente e inclusão escolar sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo quantitativo. **IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)**. Volume 29, Issue 2, Series 11 (February, 2024) 06-12 e-ISSN: 2279-0837, p-ISSN: 2279-0845. www.iosrjournals.org. Acessado em 22 de maio de 2024.

MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 28, n. 52, p. 429–442, 2015. DOI: 10.5902/1984686X14708. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14708>. Acessado em: 22 de abril de 2025.

MONTEIRO, R. C. et al.. Percepção de Professores em Relação ao Processamento Sensorial de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 623–638, out. 2020.

MONTSERRAT, P. M.; CASTRO, D. R. de; LEITE, S. S.; MARQUES-OLIVEIRA, G. H. A inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física pelo âmbito dos profissionais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. e–27556, 2022. DOI: 10.36453/cefe.2022.27556. Acessado em 12 de abril de 2025.

MORGAN, D. L. (1997). **Focus Groups as Qualitative Research**. London: SAGE Publications.

MOZETTI, F. C. S. **A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais.** Dissertação de Mestrado. Franca, 2022.

MUNSTER, M. A.; LIEBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. 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](https://doi.org/10.36311/2674-8681.2014.v15n1.4186). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/4186>. Acessado em: 13 de abril de 2025.

MUSSI, R. F. F.; MUSSI, L. M. P. T.; ASSUNÇÃO, E. T. C.; NUNES, C. P. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 414–430, 2020. DOI: 10.12957/sustinere.2019.41193. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/41193>. Acessado em: 30 de junho de 2024.

NASCIMENTO, S. F. **Formação em Educação Física: a inclusão no foco da discussão.** In: Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em Educação Física /Chicon, J. C.; Rodrigues, G. M. (Org.). – Vitória: EDUFES, 2017.

NASCIMENTO, J. B. do; OLIVEIRA, C. da T.; MOTA, E. R. M. de O. C. R.; PRESTES, E. T. P.; QUINTANA, L.; MIRANDA, M. L. C.; MARCONDES, P.; SANTOS, S. M. A. V. A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular: perspectivas e desafios. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. e7816, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n2-122. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7816>. Acesso em: 24 mar. 2025.

NICOLETTI, M. A.; HONDA, F. R. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma abordagem sobre as políticas públicas e o acesso à sociedade. **Infarma - Ciências Farmacêuticas**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 117–130, 2021. DOI: 10.14450/2318-9312.v33.e2.a2021.pp117-130. Disponível em: <https://cff.emnuvens.com.br/infarma/article/view/2814>. Acessado em: 20 de outubro de 2024.

OLIVEIRA, G. T. Q.; SCHIMIDT L. M.; COELHO, E. C. V. Análise da prevalência do Transtorno do Espectro Autista em crianças nos últimos 10 anos. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 24, n. 6, p. e15551, 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, P. S.; MUNSTER, M. A. A consultoria colaborativa como estratégia para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física escolar. In: ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani, VENDITTI JUNIOR, Rubens. **Educação Física diversidade e inclusão: debates e práticas possíveis na escola.** Curitiba: Appris. 2019. p.113-134.

OLIVEIRA, F.L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020.

PARANÁ. Lei Estadual nº 21.964 - **Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, 30 de abril de 2024

RATUCHNE, P. A. O.; BARBY, A. A. O. M. Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. e0240015, 2024. DOI: [10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240015](https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240015). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14837>. Acessado em: 1 de fevereiro de 2025.

OLIVEIRA, R. C. de; TAKAYAMA, F. S. A formação de professores e o conhecimento relacionado às pessoas portadoras de necessidades especiais. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Anais, Caxambu: CBCE, 2003.

PAULA, C. S. *et al.* Autismo no Brasil: perspectivas da ciência e da sociedade. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 57, n. 1, pág. 2–5, jan. 2011.

PEREIRA, F. C.; GUIMARÃES, M. M. G.. A inclusão escolar na educação infantil. In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana (Org.). **Educação 4.0: gestão, inclusão e tecnologia na construção de currículos inovadores**. São Paulo: Arché, 2024. p. 245-267. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.97865605409899>. Acessado em: 15 de março de 2025.

PINHEIRO DA SILVA, I. C.; PREFEITO, C. R.; TOLOI, G. G. Contribuição da educação física para o desenvolvimento motor e social do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 20, n. 1, 2019. DOI: [10.36311/2674-8681.2019.v20n1.07.p71](https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n1.07.p71). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9072>. Acessado em: 14 de abril de 2025.

RIBEIRO, S. H. B. **Prevalência de transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia: um estudo piloto** (Dissertação de mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP. (2007).

RHODEN, J. L. M.; ZANCAN, S. A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e61/ 1–22, 2020. DOI: 10.5902/1984644436687. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36867>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SALGADO, N. D. M.; PANTOJA, J. C.; VIANA, R. P. F. ; PEREIRA, R. G. V. . Autism Spectrum Disorder in Children: A Systematic Review of the Increasing Incidence and Diagnosis. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e512111335748, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.35748. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35748>. Acesso em: 15 sep. 2024.

SEIZE, M. DE M.; BORSA, J. C. Instrumentos para Rastreamento de Sinais Precoces do Autismo: Revisão Sistemática. **Psico-USF**, v. 22, n. 1, p. 161–176, jan. 2017.

SEKKEL, M. C., ZANELATTO, R., & Brandão, S. de B. (2010). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, 15(1), 117-126. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000100013>

SILVA, D. C. D. *et al.*. Características de Pesquisas Qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. e26895, 2022.

SILVA, G. L. da; LEÃO, A. T.; MARTINS, J. S.; CRESPO, R. O.; CAMARGO, S. P. H. A importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Eletrônica Humanitaris**, V.2, N.02, 2020. Disponível em:

<https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/428>.

Acessado em 02 de abril de 2025.

SILVA, L. A. da; BIANCHINI, L. G. B.; PROSCÊNIO, P. A.; YAEGASHI, S. F. R. Reflexões sobre as nomenclaturas referentes ao transtorno do espectro autista. **Fac. Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 7, p. 465 - 485, 2. Sem. 2023 Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>. Acessado em: 15 de setembro de 2024.

SILVA, C. C., & ELIAS, L. C. D. S. (2020). Instrumentos de Avaliação no Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática. **Avaliação Psicológica**. 19(2), 189-197. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712020000200010

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E.. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293–308, abr. 2017.

SOARES, R.; BITTAR, S.; FREIRE, M. A. Transtorno do espectro autista: aspectos gerais e impactos nas interações sociais. In: **Autismo: uma abordagem multiprofissional** - VOLUME 3. Cap. 5, pág. 66-80. Editora Científica Digital, 2024.

SOUSA , B. D. M.; CARDOSO, L. R. do N.; ROCHA , Y. F. de O. Collaboration of Physical Education in the motor and cognitive development of children with Autism Spectrum Disorder. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 5, p. e2412541415, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i5.41415. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/41415>. Acessado em: 14 de abril de 2025.

SOUSA NETA, M. L. de; SILVA, S. da C. Autistic Spectrum Disorder: causes, implications and perspectives for school inclusion. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 6, p. e0912641816, 2023. DOI:

10.33448/rsd-v12i6.41816. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/41816>. Acessado em: 20 de outubro de 2024.

SOUZA, L. K. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. **PSI UNISC**. 4. 52-66, Santa Cruz do Sul, 2020. 10.17058/psiunisc.v4i1.13500.

TEIXEIRA; R. P.; DARONCO, L. S. E. Desafios e possibilidades na inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 13, p. 1-9, out./2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33053>. Acessado em: 29 de junho de 2024.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TOLOI, G. G. **Formação de professores de Educação Física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva**. Orientador: Eduardo José Manzini. 2015. 212 f. Tese (Doutorado) – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_f1fff02b36842baafc44e6529cc1b986.

VAN MUNSTER, M. A.; ALVES, M. L. T. Educação Física Educação Física e Inclusão de Estudantes com Deficiências no Brasil: Contrapontos entre Legislação e Produção Científica. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 19, n. 2, 2019. DOI: [10.36311/2674-8681.2018.v19n2.08.p171](https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n2.08.p171). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/8739>. Acessado em: 26 de janeiro de 2025.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S.. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021. <https://orcid.org/0000-0001-7564-6218>. Acessado em 01 de setembro de 2024.

ZEIDAN, Jinan *et al.*. Global prevalence of autism: A systematic review update. **Autism Research**, v. 15, n. 5, p. 778-790, 2022. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>. Acessado em 08 de outubro de 2024.

APÊNDICE A – Aprovação pelo Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TEA

Pesquisador: ADRIANA HISTER GIOVANELLA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82700424.9.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.107.010

Apresentação do Projeto:

Este estudo é faz parte do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, pela UNIOESTE/PR. A pesquisa acontecerá no município de Santa Helena - PR, na rede municipal de ensino, com professores de Educação Física que tem alunos com Transtorno do Espectro Autista. A coleta de dados será através de questionário com os professores e conversa por Grupo Focal. Com os dados e informações coletadas, será proposta formação continuada aos professores de Educação Física, que concordarem em participar da pesquisa. São 9 escolas municipais e 14 professores de Educação Física. Essa formação continuada, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, resultará em um produto, que será um e-book com o Programa de Formação Continuada. Essa estudo surge da necessidade de atender os alunos com TEA, no ambiente escolar, com o constante aumento no número de alunos com diagnóstico, para proporcionar que seja garantida a inclusão e aprendizagens, de acordo com as condições dos alunos, em Educação Física.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 1619

Bairro: UNIVERSITÁRIO

UF: PR **Município:** CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE



Continuação do Parecer: 7.107.010

Elaborar e executar uma proposta de formação continuada para atendimento a alunos com TEA, inseridos no ambiente escolar, direcionada aos professores de Educação Física.

Objetivo Secundário:

- Proporcionar formação continuada aos professores de educação física para atendimento de alunos com TEA inseridos no ambiente escolar.
- Produzir material de apoio e referência ao trabalho dos professores de educação física que atuam com alunos com TEA inseridos no ambiente escolar, tendo como base os resultados da aplicação da formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta risco intelectual mínimo aos participantes, estando este risco relacionado a exposição de dados. Para minimizar este risco, serão tomadas todas as medidas para garantir o sigilo em relação aos participantes e dados coletados, sendo estes manuseados apenas pelos pesquisadores, sem publicação de informações pessoais e identidade dos participantes.

Benefícios:

Em relação ao benefício direto, este consta como a conclusão da pesquisa de mestrado, gerando um produto que poderá auxiliar os professores na ação pedagógica para atuar com alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças EUA), 1 em cada 36 crianças de 8 anos foram identificadas com Transtorno do Espectro Autista - TEA no ano de 2020. Em 2018, era 1 em cada 44 crianças. No Brasil não há dados específicos, mas, seguindo a proporção de 2,8% da população, como é nos EUA, estima-se em torno de 5,95 milhões de pessoas com TEA no país. Esses dados se refletem no ambiente escolar com o aumento no número de alunos diagnosticados com TEA matriculados regularmente e inseridos na educação Básica. Na dinâmica escolar e nas aulas, a ação pedagógica dos professores de Educação Física em relação à inclusão e participação dos alunos com TEA nas atividades propostas é caracterizada pelo desafio e pelas dificuldades encontradas. Nesse contexto, a formação continuada aos professores deve ser permanente e contínua para possibilitar a reflexão e o acesso a conhecimentos que podem auxiliar na superação

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE



Continuação do Parecer: 7.107.010

dos problemas e dificuldades existentes no ambiente escolar. Por isso, a formação continuada se torna importante meio de estudo, debate e reflexão para os professores de Educação Física, especialmente no que se refere a inclusão e ação pedagógica com alunos com TEA. O objetivo deste estudo é elaborar e executar proposta de formação continuada aos professores de Educação Física para atendimento de alunos com TEA. Essa pesquisa se caracteriza como descritiva e qualitativa. Será desenvolvida em um município no Oeste do Paraná, com professores de Educação Física efetivos, que atuam em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino em turmas com alunos com TEA. A coleta de dados se dará por meio de questionário para diagnosticar a realidade dos professores de educação física e alunos com TEA presentes no ambiente escolar e Grupo Focal, a fim de subsidiar a proposta de formação continuada para atendimento aos alunos com TEA em Educação Física. A formação continuada será estruturada de acordo com os dados coletados, definindo a carga horária, o local, as temáticas, entre outros. Acontecerá no segundo semestre de 2024, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. O resultado esperado da proposta de formação continuada é um ebook, com o programa de Formação Continuada que será disponibilizado para auxiliar os professores de educação física que atuam com alunos com TEA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2355111.pdf	19/08/2024 23:48:57		Acelto

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCABEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE**



Continuação do Parecer: 7.107.010

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_plataforma_Brasil. pdf	19/08/2024 23:48:02	ADRIANA HISTER GIOVANELLA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_Ciencia_DO_RESPONS AVEL_PELo_CAMPO_DE_ESTUDO_a assinado.pdf	19/08/2024 23:42:26	ADRIANA HISTER GIOVANELLA	Aceito
Outros	Anexo_II_Questionario.pdf	19/08/2024 23:41:40	ADRIANA HISTER GIOVANELLA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_coleta_de_dados_Projeto_a assinado.pdf	19/08/2024 23:39:36	ADRIANA HISTER GIOVANELLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_assinado_Adriana_assinad o.pdf	19/08/2024 23:37:21	ADRIANA HISTER GIOVANELLA	Aceito
Cronograma	Anexo_I_cronograma.pdf	19/08/2024 23:36:35	ADRIANA HISTER GIOVANELLA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	19/08/2024 23:35:46	ADRIANA HISTER GIOVANELLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCAVEL, 27 de Setembro de 2024

Assinado por:

Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3092

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

APÊNDICE B – Termo de Ciência do responsável pelo campo de estudo



ANEXO IV

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TEA

Pesquisadores: Adriana Hister Giovanella

Integrantes do PROEF- Mestrado Profissional em Educação Física

Campus Marechal Cândido Rondon

Local da pesquisa: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Santa Helena - PR

Responsável pelo local de pesquisa: Ana Paula da Silva

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Santa Helena, 20 de julho de 2024

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA PAULA DA SILVA
Data: 16/08/2024 16:22:22-0900
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Ana Paula da Silva
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Santa Helena - PR

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: Programa de Formação Continuada para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em aulas de Educação Física

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°
7.107.010

Pesquisador para contato: Adriana Hister Giovanella

Telefone: (45) 99922-8342

Endereço de contato (Institucional): Rua Paraguai, 1401 – Centro. Santa Helena
- PR

E-mail: adrigiovanella@gmail.com

Convidamos você a participar de uma pesquisa intitulada: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. O objetivo deste estudo é elaborar e executar proposta de formação continuada aos professores de Educação Física para atendimento de alunos com TEA, que resultará em um Programa de Formação Continuada. Para que isso ocorra você poderá responder um questionário, e/ou participará de grupo focal e da formação continuada proposta pela pesquisadora. Na formação continuada será realizado grupo focal, havendo filmagem e gravação de áudio na coleta de dados.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo,

específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém (02) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

Eu, Adriana Hister Giovanella, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador:

Santa Helena, 06 de novembro de 2024.

APÊNDICE D – Questionário utilizado para a pesquisa

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esse questionário é parte da pesquisa da dissertação do Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF, intitulada: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA, da professora mestranda Adriana Hister Giovanella, sob a orientação do professor Dr Douglas Borella. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, e aprovada sob o Parecer Número 7.107.010.

De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será mantido sigilo quanto aos participantes. Este questionário constitui-se em um instrumento com o objetivo de traçar o perfil dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino e conhecer a realidade do trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA. As informações coletadas serão consideradas na proposição de formação continuada aos professores de Educação Física e Gestores Educacionais no mês de novembro do corrente ano.

Observações:

- 1) O questionário é dividido em 3 seções. Para passar para a seção seguinte, é necessário ter respondido todas as questões marcadas como obrigatórias;
- 2) As questões podem ser de múltipla escolha, em que assinala uma resposta; caixa de seleção, que permite mais de uma resposta; ou descritivas, em que é preciso digitar a resposta;
- 3) No BLOCO II, os itens 7 e 8 trazem questões com escala de 5 alternativas e só uma delas pode ser assinalada: Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
- 4) Responda sempre o que melhor representa a sua realidade na Rede Municipal de Ensino de Santa Helena;
- 5) Ao término do questionário, clique em **Enviar**.

Agradecemos imensamente a sua participação.

BLOCO I - Perfil do Professor de Educação Física (questões 1 a 6)

1. Idade: *

20 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

Mais de 50 anos

2. Sexo: *

Feminino / Masculino / outro

3. Ano de conclusão da Graduação em Educação Física: *

4. Na graduação, teve alguma disciplina que tratasse sobre Educação Física na atuação junto a pessoas com deficiência?

Sim / Não / Não recordo

4.1. Se a resposta for afirmativa, qual o nome da disciplina?

*Nomenclaturas utilizadas para designar disciplinas relacionadas à Educação Física e Deficiência: Educação Física Inclusiva, Educação Física Adaptada, Atividades Físicas Adaptadas, Educação Física para Pessoas com Deficiência, Metodologias de Ensino em Educação Física Adaptada, Educação Física e Diversidade, Esporte Adaptado, Educação Física Especial, Atividades Físicas para Pessoas com Necessidades Especiais, Educação Física Inclusiva, Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência, Inclusão e Diversidade na Educação Física, entre outros.

5. Sobre a formação continuada em pós-graduação, concluiu: *

especialização - Lato sensu / mestrado - Stricto sensu / doutorado - Stricto sensu / Não cursei pós-graduação

5.1 Alguma(s) especialização(ões) está(ão) vinculada(s) à área da educação especial? Em caso afirmativo, especifique:

6. Há quanto tempo trabalha como professor de Educação Física concursado na Rede Municipal de Ensino de Santa Helena?

de 1 a 3 anos

de 4 a 6 anos

de 7 a 10 anos

de 11 a 13 anos

de 14 a 16 anos

mais de 17 anos

BLOCO II - Atuação profissional (questões 7 e 8)

Respostas: Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente

7. Sobre a formação e atuação profissional:

7.1 Eu sei o que é o Transtorno do Espectro Autista

7.2 Conheço a legislação sobre TEA.

7.3 Recebo orientações sobre os estudantes com TEA e as práticas pedagógicas adequadas.

7.4 Meu conhecimento é suficiente para intervir de maneira positiva nas diversas situações que podem ocorrer com estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

7.5 Participo de cursos/encontros/seminários ou grupos de estudo de formação continuada sobre o TEA.

7.6 A Gestora Educacional e a Coordenação Pedagógica contribuem com o trabalho do professor em relação aos estudantes com TEA.

7.7 Faço adequações no conteúdo a ser desenvolvido na aula, considerando os estudantes com TEA.

7.8 Faço adequações nas estratégias de ensino a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, considerando os estudantes com TEA.

7.9 A minha ação pedagógica com estudantes com TEA está proporcionando os resultados esperados.

7.10 Eu sei o que é o Plano Educacional Individualizado - PEI.

7.11 Faço uso do PEI com meus estudantes com TEA.

8 Em relação aos estudantes com TEA e as aulas de Educação Física:*

8.1 Todos os estudantes com TEA constam de laudo.

8.2 Todos os estudantes com TEA tem professor acompanhante

8.3 Em relação à comunicação com estudantes com TEA, compreendo a linguagem utilizada por eles.

8.4 Os estudantes com TEA estabelecem interação social no ambiente escolar.

8.5 Os estudantes com TEA apresentam estereotipia (algum comportamento repetitivo).

8.6 Nas aulas de Educação Física, os estudantes com TEA apresentam comportamento heterolesivo (agressão a outra pessoa).

8.7 Nas aulas de Educação Física, os estudantes com TEA apresentam comportamento autolesivo (agressão a si mesmo).

8.8 Nas aulas de Educação Física, os estudantes com TEA apresentam comportamento disruptivo (atrapalham o andamento da aula).

8.9 Os estudantes com TEA apresentam déficit motor e de aprendizagem motora.

8.10 Os estudantes com TEA apresentam hiperreatividade (reação adversa) a estímulos sensoriais.

8.11 Os estudantes com TEA apresentam hiporreatividade (indiferença) a estímulos sensoriais.

8.12 A família do estudante com TEA é participativa no dia a dia da escola e faz o acompanhamento do estudante.

28. Qual você considera o maior desafio para atender estudantes com TEA, nas aulas de Educação Física?

29. O que você considera que poderia fazer a diferença com estudantes com TEA na escola e nas aulas de educação Física?

APÊNDICE E - Roteiro Grupo Focal



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional



Programa de Formação Continuada para o atendimento de estudantes com
 Transtorno do Espectro Autista em aulas de Educação Física

Mestranda: Adriana Hister Giovanela

Orientador: PhD Douglas Roberto Borella

Tema disparador: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Quando falamos de inclusão na educação, sabemos que não há opção diferente, já que a inclusão está garantida pelos aspectos legais, sociais e educacionais. E a realidade hoje pode ser bem diferente de alguns anos, especialmente no caso do TEA.

O que mudou com os estudantes com TEA na escola?

Os profissionais estão preparados para atender estudantes com TEA?

Como você vê essa situação de inclusão de estudantes com TEA?

Como você se sente nesse processo de inclusão dos estudantes?

Qual sua(s) experiência(s) com os estudantes com TEA?

Tema disparador: INCLUSÃO

Sobre a inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar, como se dá essa inclusão na escola?

Como é o processo de receber, observar, o encaminhamento, diagnóstico, laudo, ação pedagógica a partir daí, na escola?

Quais são os profissionais envolvidos?

Como chega esse laudo e esse estudante para o professor de educação física?

Tema disparador: DIFICULDADES

- 1) A Educação física trabalha com a cultura corporal do movimento, com a sistematização de conteúdos em objetos de conhecimento que serão desenvolvidos em cada ano, objetivando que os estudantes vivenciem o maior número possível de experiências motoras.

Nas turmas em que há estudantes com TEA, como isso acontece?

Há um planejamento diferente?

Como é em relação aos demais estudantes?

- 2) As estratégias de ensino na Educação Física que são desenvolvidas nas aulas, atendem a especificidade das turmas em que há estudantes com TEA?
Como isso acontece?
O que pode ser mudado?
- 3) A Educação Física, normalmente, é a aula mais festejada e esperada pelos estudantes. Nesse contexto, como é a participação dos estudantes com TEA?
Como é a aprendizagem motora dos estudantes com TEA?
- 4) Quais as adaptações necessárias, em termos de espaço, material, planejamento e estratégias para o atendimento dos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física?

Tema disparador: AVALIAÇÃO

O registro no LRCOM, conforme o Regimento da escolas, prevê no mínimo 2 avaliações e 2 recuperações por trimestre.

Como é a avaliação em educação física dos estudantes com TEA?

O que muda em relação a avaliação dos demais estudantes?

Tema disparador: CONTEXTO ESCOLAR

O estudante com TEA é atendido no ambiente escolar, não apenas pelo professor regente ou das disciplinas, mas pelos profissionais da escola como um todo.

Como é o acompanhamento, auxílio e suporte dos demais profissionais da escola aos estudantes com TEA?

Qual o comprometimento dos professores regentes e das disciplinas com os estudantes com TEA?

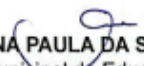
Qual o comprometimento das equipes pedagógicas e gestores educacionais das escolas com os estudantes com TEA?

Tema disparador: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS EXITOSAS

Em todo esse processo de inclusão de estudantes com TEA, quais são os maiores desafios com os estudantes com TEA no ambiente escolar?

Quais situações e experiência você viveu com estudantes com TEA e gostaria de relatar.

APÊNDICE F – Certificado da Formação Continuada

	Município de Santa Helena CNPJ: 76.206.457/0001-19 Rua paraguaí, 1401 - CEP 85892-000 - Estado do Paraná - Fone: 3268-8200 - Home Page: http://www.santahelena.pr.gov.br
CERTIFICADO	
Certificamos que: ADRIANA HISTER GIOVANELLA RG: 4.267.065-0	
Participou como Ministrante da Formação Continuada aos Professores de Educação Física e Gestores Educacionais: Atendimento aos Estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA.	
Público: Professores de Educação Física e Gestores Educacionais.	
Período de realização: Novembro de 2024.	Carga horária: 16 horas.
Promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.	
Santa Helena, 20 de dezembro de 2024.	
1º Encontro – 06/11/2024 - Apresentação do projeto e palestra. 2º Encontro – 11/11/2024 - Educação Inclusiva, Legislação e o TEA. 3º Encontro – 19/11/2024 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA: história, definição e diagnóstico. 4º Encontro – 25/11/2024 - Estudo, apontamentos e sugestões para o atendimento de estudantes com TEA.	Declaro que o presente Certificado está registrado no livro nº <u>03</u>, às folhas nº <u>11</u>. Santa Helena – PR <u>20/12/24</u> <u>SEP</u> Seção de Registro - Sec. Mun. de Educação e Cultura.
 EVANDRO MIGUEL GRADE Prefeito Municipal	 ANA PAULA DA SILVA Secretária Municipal de Educação e Cultura