

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): INCLUSÃO EM PAUTA**THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD): INCLUSION IN THE AGENDA**

Felipe Korb Dias¹
Fabiana Ritter Antunes²
Marta Estela Borgmann³

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de fundamentar o problema, objetivo geral e específicos deste trabalho, e ampliar as compreensões sobre o processo de formação de professores acerca da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física, serão contemplados alguns conceitos teóricos da área. O referencial teórico está organizado em três tópicos. A metodologia teve abordagem qualitativa, utilizou-se um questionário e análise de conteúdo de (BARDIN, 2016). Concluiu-se que além de não planejarem as aulas a pensar no contexto geral da turma, os professores demonstram não estarem preparados para trabalhar com alunos com TEA, e nem todos buscam uma formação continuada para adquirir mais conhecimento sobre o tema. Espera-se, com este trabalho, instigar discussões, reflexões e críticas acerca da formação e atuação de professores do Ensino Fundamental, que são os principais responsáveis pela construção do conhecimento junto a seus alunos e em um cenário educacional de diversidades e desafios para que se possa alcançar uma educação mais inclusiva e acessível.

PALAVRAS-CHAVES: Formação Inicial. Ensino Fundamental. Professores de Educação Física.

ABSTRACT

This work aims to substantiate the problem, general and specific objective of this work, and to expand the understandings about the process of teacher training about the inclusion of students with ASD in Physical Education classes, some theoretical concepts of the area will be contemplated. The theoretical framework is organized into three topics. The methodology had a qualitative approach, a questionnaire and content analysis by (BARDIN, 2016) were used. It was concluded that, in addition to not planning classes with the general context of the class in mind, teachers demonstrate that they are not prepared to work with students with ASD, and not all of them seek continuing education to acquire more knowledge on the subject. It is hoped, with this work, to instigate discussions, reflections and criticisms about the training and performance of Elementary School teachers, who are mainly responsible for building knowledge with their students and in an educational scenario of diversities and challenges for them to achieve a more inclusive and accessible education.

¹ Graduado em Educação Física. Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Ijuí – RS. Email: ursulacordeiro123@gmail.com

² Docente do Curso de Educação Física e Pedagogia. Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Santa Rosa e IJUÍ – RS. Email: Fabiana.antunes@unijui.edu.br

³ Docente do Curso de Pedagogia. Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Santa Rosa – RS. Email: martaboort@unijui.edu.br

KEYWORDS: Initial formation. Elementary School. Physical Education Teachers.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um assunto bastante comentado, discutido e de suma importância no contexto social e educacional. Trata-se de um tema muito delicado no sentido, da atual qualificação para atuar com esta temática, pois, nem todos os professores estão dispostos e preparados para encarar o desafio. Diante disso, este trabalho tem como propósito procurar entender e identificar como se dá a formação dos professores para trabalhar com a inclusão e as possíveis contribuições para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste contexto, a pergunta de pesquisa é: a formação inicial (graduação) e a formação continuada são/estão sendo suficientes para qualificar os professores para a inclusão de alunos com TEA?

Com isso, o objetivo geral deste trabalho, é analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para verificar em que circunstância ocorre a inclusão. Já, os objetivos específicos são: Analisar se os professores de Educação Física das escolas municipais de Ijuí-RS planejam as aulas direcionadas a inclusão e a participação dos alunos com TEA; Identificar a compreensão dos professores de Educação Física sobre o processo de inclusão de alunos com TEA; Verificar como se deu a formação inicial de professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam nas escolas de Ijuí-RS; e verificar como ocorre o processo de formação continuada de professores de Educação Física que possuem alunos com TEA em suas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Ijuí-RS.

Escola e a área da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A história geral da Educação Física tem registros milenares, segundo Ramos (1983), apontamentos mostram que humanos pré-históricos e da Antiguidade tinham uma vida muito ativa. Nossos ancestrais precisavam estar constantemente realizando grandes deslocamentos, pela busca da sobrevivência, seja caçando e/ou se protegendo de predadores naturais, o que impossibilitava uma vida sedentária. Com o passar dos tempos, o ser humano foi descobrindo meios mais eficientes de caçar, a descoberta do fogo, o aprendizado de técnicas agrícolas, entre outras situações que melhoraram aspectos gerais da vida humana (PRIESS *et al.*, 2021).

Assim, podemos afirmar que o movimento faz parte da essência humana, tendo sua importância no processo educacional, e principalmente nos anos iniciais, por se tratar de um

período em que a criança está em constante desenvolvimento físico, motor, psicológico, afetivo, cognitivo e social. (PRIESS *et al.*, 2021).

No período entre 1945 e 1964 predominou uma tendência conhecida como pedagógica, ou seja, da educação física difundida nos ambientes escolares. A prática ainda tinha muitos resquícios das tendências higienista e militarista. Entende-se por tendência higienista na educação física, a preocupação dos hábitos de higiene e saúde, valorizando tanto o desenvolvimento físico quanto o moral, por meio do exercício físico (JUNIOR; LOVISOLO, 2003). Na militarista, predominava a formação do “cidadão soldado”, ou seja, forte, disciplinado e determinado a servir à nação e seus governantes (SOUSA, 2020).

Entre os anos de 1964 a 1985, aproximadamente, nas práticas da educação física houve um predomínio da tendência competitivista, ou esportivista, cujo foco era a formação de atletas. Na verdade, ainda hoje a educação física é vista por muitos como formadora de atletas ou fortemente voltada às práticas esportivas (FERREIRA, 2005).

Nesses períodos, mais evidentemente em meados de 1980, iniciava os movimentos de uma busca de objetivos e de um sentido claro da educação física (PRIESS *et al.*, 2021). Nesse período, ficava mais evidente a prática de exercícios físicos e esportes voltados ao lazer e à ludicidade. Após a década de 1980, muitas abordagens influenciaram as práticas da educação física escolar, dentre as quais Darido (2001, p.10) destaca: “psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, crítica, saúde renovada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)”.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, surgem os primeiros movimentos nacionais e internacionais para implementação da educação física com práticas pedagógicas sistematizadas para a educação básica, também a proposta da educação psicomotora para educação infantil e anos iniciais (SOUZA, 2019).

A publicação do documento do Ministério da Educação e Cultura chamado III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto 1980/1985, de 1982, deixa claro que durante os primeiros anos da infância se definem, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana. Sendo assim, atividades como a Educação Física são de fundamental importância nesse período (BRASIL, 1982).

No Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996, a educação até os 6 anos de idade ficou definida como a primeira etapa da Educação Básica, sendo essa divisão de ensino alterada somente em maio de 2005, pela Lei Federal nº 11.114, que definiu que crianças com 6 anos completos devem ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, ficando a educação infantil responsável por atender crianças até cinco anos de idade (DE SOUZA; DE SOUZA CORDEIRO, 2016).

Neste ano também surge a Lei nº 9.394/96 na qual garante que a Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja disciplina obrigatória, devendo ser ofertada em todos os níveis de ensino:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003). (BRASIL, 1996, p.11)

Destaca-se também na legislação brasileira que rege a Educação Física na educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), desenvolvido como um guia para embasamento e reflexão dos conteúdos, objetivos e orientações didáticas escolares. destacam-se nele aspectos referentes ao “corpo” e ao “movimento”: descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar; brincar, expressando emoções sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido (BRASIL, 1998).

Considerando que a educação nos anos iniciais é uma etapa da educação básica, dessa forma, perante a lei a Educação Física deve estar inserida no currículo. Sendo assim, fica evidente que a educação física deve legalmente estar inserida em os campos da educação básica, unindo-se às outras diversas áreas do conhecimento e compondo o projeto político pedagógico das instituições de ensino, visando à formação integral da criança nos mais diferentes aspectos (PRIESS *et al.*, 2021).

Ou seja, a legalidade e legitimidade são temas presentes nas discussões epistemológicas e pedagógicas da Educação Física na contemporaneidade (FURTADO; BORGES, 2020, p.25). “A educação física (EF) escolar é um componente curricular da área da Linguagem, obrigatório da educação básica no Brasil, referenciada na Base Nacional Comum Curricular” (SILVA, 2021). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Atualmente, os eixos da Educação Física caracterizam expressões culturais e a possibilidade de aprender sobre a convivência social, entre elas estão os esportes, ginásticas, danças, lutas e aventuras (DE ALMEIDA; DA SILVA MARTINS; DUARTE, 2021).

A escola é o local onde os alunos compartilham as suas vivências no dia a dia, sendo elas dentro da sala de aula e nas realizações das atividades fora dela, tendo a oportunidade de fazer essa troca de experiências entre eles, tornando o ambiente escolar muito importante na socialização entre os alunos (NOGUEIRA, 2022). Os planejamentos das aulas de Educação Física devem proporcionar às crianças a utilização da imaginação e a criatividade, desenvolvendo as habilidades motoras fundamentais básicas dos movimentos (D'AVILA; SILVA, 2018).

A Educação Física assume um papel extremamente significativo na educação durante a infância, pois é através do brincar que a criança explora seu corpo, interage com outros corpos e desenvolve seu crescimento cognitivo e motor (KAEFER; ASSIS, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos traz cinco campos de experiência para o planejamento dos conteúdos na Educação Infantil. São eles: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ademais, propõe que estes campos de experiência sejam planejados com uma proposta que tangencia o contexto familiar, cultural e social da criança (BRASIL, 2017). A corporeidade, linguagem, emoção e a interação com outros indivíduos são alguns dos fatores que justificam a intervenção do professor de Educação Física na Educação Infantil (BRAGA, 2016).

A Inclusão dos Alunos com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento, se caracteriza por uma díade de sintomas: déficits comunicativos e sociais, comportamentos repetitivos e interesse restrito (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al., 2014). Interferindo na forma como esse percebe o mundo, bem como, em suas interações, ocasionando desafios sociais, comportamentais e de comunicação (verbal ou não) (DIAS; BORRAGINE, 2020).

A literatura traz diversas formas de classificar o TEA, que pode ser de acordo com o nível de suporte para realizar as atividades de vida diárias e conforme a severidade dos sintomas, sendo as mais aceitas a classificação proposta pelo American Psychiatric Association (2014) em níveis de suporte: nível 1 - exige apoio; nível 2- exige apoio substancial; nível 3- exige apoio muito substancial.

Uma classificação mais atual, proposta por Segundo Savall e Dias (2018) sugere que o TEA possa ter três graus, sendo eles definidos em leve, moderado e severo. Quem fica responsável pelo diagnóstico de cada classe é a equipe multidisciplinar responsável pela criança.

No grau leve, a criança pode apresentar dificuldade de comunicação, a falta de coordenação motora e o foco em assuntos paralelos ao que está sendo trabalhado, por conta de serem características sutis, o diagnóstico pode ser dado tardiamente. No autismo moderado percebe-se um aumento da dependência em comparação com o grau leve, mas não precisa de tanta ajuda e tanto cuidado como a de grau severo. O grau severo do Autismo é o que mais chama a atenção, de mais dependência ao realizar as básicas do cotidiano, como trocar de roupa, se alimentar, dentre outros. Além, de serem pessoas com um nível de socialização considerado muito difícil, tendo as pessoas como "invisíveis" ao seu redor (SAVALL; DIAS, 2018).

As manifestações de suas características variam de indivíduo para indivíduo, o que caracteriza o conceito de “espectro” (DOS SANTOS RODRIGUES; PINHEIRO; LIMA, 2021). Segundo o relatório do Centro de Controle de Doença e Prevenção (CDC), mostra que 1 em 44 crianças aos 8 anos de idade, em 11 países norte-americanos, é diagnosticada autista. (MAENNER *et al.*, 2021). No Brasil, não existe uma coleta de dados no sistema público de saúde que tenha contado o número de pessoas com autismo em todo o país (EVANGELHO, 2021). Contudo, estima-se que existam, aproximadamente, 2,7 milhões de indivíduos com autismo (1% da população), segundo dados da Organização das Nações Unidas (EVANGELHO, 2021). Sabe-se que é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas (OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

Dois datas se destacam quando o assunto é conscientização do autismo: o dia mundial da conscientização do autismo, 2 de abril, que foi instituído no Brasil quando entrou em vigência a (BRASIL, 2018). Em 2005 o dia 18 de junho foi instituído o dia mundial do orgulho autista, buscando esclarecer a sociedade as características únicas das pessoas diagnosticadas com algum grau do TEA. (FELISBINO, 2022).

É obrigação do estado a admissão dos alunos com deficiências em suas escolas regulares, deve ainda providenciar os meios adequados para que o direito à educação seja enfatizado, dentre eles, estrutura física e pessoal especializado (PRIESS *et al.*, 2021).

No tangente portadores de necessidades especiais, o artigo 208 da constituição federal enfatiza que “O dever do estado com a educação será enfatizado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O autista tem direito a um professor auxiliar para ajudar a estabelecer a interação com o meio escolar, os colegas, professores e funcionários (PRIESS et al., 2021). Estabelecida a necessidade, a escola tem obrigação de conceder esse benefício. Nessa perspectiva, o ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos. (BENITEZ; DOMENICONI, 2015).

O termo inclusão articula-se aos direitos humanos e democráticos, sob influências locais, globais, ideológicas, econômicas, sociais e culturais (NOZU; BRUNO; CABRAL 2018). Assim, a inclusão das crianças com TEA no espaço escolar consiste em um processo de adaptação, formação de identidade, desenvolvimento de confiança e socialização (ALVES, 2016).

A inserção de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) é cada vez mais constante em escolas regulares, ou seja, na classe comum. Mas, a presença desses alunos não é a garantia de que estejam incluídos no aprendizado. (ROTH, 2006).

A educação passa por um debate muito dinâmico e desafiador em relação à inclusão, procurando fazer a formação humana do aluno em meio a diversidade e a diferença que cada ser possui, experimentando diversas interações sociais (SIQUEIRA; CHICON, 2020).

As experiências oportunizadas pela inclusão em vivências escolares possibilitam tornar o ambiente social menos imprevisível. É no ambiente escolar que as crianças começam a desenvolver os seus primeiros aprendizados, passando por situações que “simulam” a convivência na sociedade. (ALMEIDA, 2019). É nesse período que essas crianças desenvolvem suas habilidades das vivências comuns como fonte de desenvolvimento, tanto afetivo, como intelectual e social. Especialmente para os alunos com TEA, uma vez que estimula o aluno a se relacionar com os outros e com o meio no qual está inserido (BELISARIO FILHO; CUNHA, 2010).

É perceptível a dificuldade encontrada em incluir alunos com qualquer tipo de deficiência nas aulas do ensino regular, tendo em vista a dificuldade de adaptação da escola e a falta de preparo de muitos profissionais, independente da área do conhecimento para lhe ensinarem da forma mais adequada (COSTA, 2017).

A Educação Física traz como contribuição à reflexão da prática pedagógica o princípio da inclusão, que consiste na sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino aprendizagem e avaliação, que tenha como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de

movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Dessa maneira, busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998).

A inclusão do aluno com TEA irá depender das adaptações curriculares e da capacitação de professores em atender as demandas de alunos com NEEs. De acordo com Valle *et al.*, (2010, p. 23), as adequações curriculares definidas pelo “conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos”, servem para flexibilizar e viabilizar o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo regular e não possuem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

O docente deve ter consciência clara do importante papel que desempenha ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais associadas ao autismo infantil. É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. (OLIVEIRA, 2020).

Formação Inicial e Continuada de Professores que atuam nos Anos Iniciais

Na docência, assim como em outras profissões, a formação inicial já não é mais suficiente, é preciso sempre estar se atualizando, produzindo e pesquisando (TREBIEN *et al.*, 2020). O professor deve ter uma variedade muito grande de conhecimentos, habilidades e saberes em vários campos, tendo como os principais conhecimentos aqueles requeridos em sua área de formação e atuação (LEITE *et al.*, 2018).

A formação inicial por si só não conta de abranger o conjunto das especificidades da trajetória docente, sendo necessária, portanto, uma formação continuada que se estenda por todo o período de atuação dos professores, de forma planejada e atendendo às especificidades da modalidade de ensino em que atua, das necessidades da rede e do seu processo de desenvolvimento profissional (RIBEIRO; NUNES, 2021). Quando falamos na formação de professores, se tem como unanimidade que a formação deve ser contínua e continuada, além da graduação, sempre girando em torno da pesquisa. (MALDANER, 2020).

A formação de professores precisa ser entendida como um processo contínuo, permite o docente entender como ocorre o processo educativo, atualizar seus conhecimentos e

contribuir novos que estejam atrelados às mudanças sociais e às necessidades educacionais de sua comunidade, sendo ainda um importante elemento para sua profissionalização e valorização (RIBEIRO; NUNES, 2021).

Quando se fala de inclusão do aluno com TEA, essa necessidade de busca de atualizações e especializações constantes, se torna ainda mais evidente. A inclusão escolar do aluno com TEA requer mudanças de pensamentos e de hábitos, envolvendo coordenadores, funcionários da escola, professores, alunos e família (MINATEL; MATSUKURA, 2015). É indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências, a criança não seja vítima de atos discriminatórios e esteja amplamente incluída nesse processo (OCTAVIO, *et. al*, 2019).

Ressaltando a relevância que o professor esteja sempre capacitado a atender as demandas de seus alunos no que tange aos processos de aprendizagem, independente das limitações e diferenças que lhe são apresentadas. Sendo o professor responsável pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, acompanhamento infantil e integração de seus alunos, fazendo com que o ambiente de sala de aula seja prazeroso para o desenvolvimento de aprendizagens acadêmicas e sociais (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014).

O trabalho realizado com uma criança portadora do TEA deve estar de acordo com sua idade e interesse, sendo levado em consideração o seu potencial e desenvolvimento, e a continuidade desse trabalho é muito importante para que o principal objetivo seja alcançado, o ensino (OLIVEIRA, 2020).

O professor deve considerar o ritmo de aprendizagem de seu aluno, incentivá-lo para superar cada obstáculo, pensar em todas as formas de incluí-lo constantemente, utilizando sua criatividade e realizando o planejamento das atividades de forma que abranja todos os alunos. Esse é o caminho para a verdadeira inclusão (KAEFER; ASSIS, 2020). E isso só é possível, quando os poderes políticos estão preocupados com a criação de cursos de capacitação para os professores, oferecendo-lhes apoio educacional especializado e adequado para todos os tipos de alunos (BRASIL, 1996).

Todos os dias profissionais são novamente desafiados e devem estar preparados para acompanhar as constantes mudanças e conceitos na área de atuação. (RIBEIRO; DE SOUZA; DA SILVA, 2019). A educação continuada é fundamental para o desenvolvimento, tanto pessoal, como profissional e trazer o aperfeiçoamento de habilidades e uma construção ainda maior de conhecimentos (RIBEIRO; DE SOUZA; DA SILVA, 2019).

CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa, a pesquisa qualitativa se inicia com suposições e o uso de estruturas teóricas/interpretativas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, trazendo os significados que os grupos ou as pessoas relacionam a um problema humano ou social (CRESWELL, 2014).

O tipo de pesquisa é um estudo de caso, que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, sendo que, é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais (GIL, 2017).

A pesquisa ocorreu em algumas escolas do Município de Ijuí - RS, sendo elas: Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi, localizada no Bairro Glória, que atualmente possui 350 alunos matriculados; Escola Municipal Fundamental Davi Canabarro, localizada no Bairro Sol Nascente, que atualmente possui 134 alunos matriculados; Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi, localizada no Bairro Alvorada, que atualmente possui 347 alunos matriculados; Escola Municipal Fundamental Dr. Ruy Ramos, localizada no Bairro São José, que atualmente possui 379 alunos matriculados; Escola Municipal Fundamental Estado do Amazonas, localizada no Bairro Elizabeth, que atualmente possui 237 alunos matriculados; Escola Municipal Fundamental Joaquim Porto Villanova, localizada no Bairro Lambari, que atualmente possui 164 alunos matriculados; Escola Municipal Fundamental Soares de Barros, localizada no Bairro Centro, que atualmente possui 621 alunos matriculados; e Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil - IMEAB, localizado no Bairro Assis Brasil, que atualmente possui 1097 alunos matriculados.

Todas as escolas são responsabilidade do Poder Executivo do município de Ijuí - RS através da Secretaria Municipal de Educação – SMED.

Os sujeitos que participaram da pesquisa são os professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, atuantes em escolas da área urbana do município de IjuíRS, sendo elas: Escola Municipal Fundamental Davi Canabarro, Escola Municipal Fundamental Dr. Ruy Ramos, Escola Municipal Fundamental Joaquim Porto Villanova e Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil - IMEAB. Foram incluídos professores que atenderam os seguintes critérios de inclusão: ter pelo menos um aluno diagnosticado com autismo; atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os excluídos aqueles que não aceitarem participar da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa que atenderam aos critérios da pesquisa foram quatro. Os mesmos foram identificados como: Professor F 1, Professor M 2, Professor M 3 e Professor

M 4. Eles possuem em média a idade de 30 anos (dos 28 aos 39), e são compostos por 3 professores do sexo masculino (75%) e apenas 1 do sexo feminino (25%). Concluíram a formação inicial respectivamente nos anos de 2018, 2017, 2010 e 2015.

3. Inicialmente foi realizado no dia 09/11/2022 uma reunião com a Coordenadora da área da Educação Física que trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, onde foi entregue a Carta de Apresentação para que a mesma apresentasse a lista de escolas da rede Municipal de ensino que possuíam alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e que possuem professores de Educação Física atuando.

Após esta reunião foi possível identificar sete (7) professores, que foram convidados por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido a participarem da pesquisa, nos quais somente quatro (4) deles atenderam os critérios. Os mesmos receberam via Whatsapp, o instrumento de autopreenchimento, do Google Forms, com o prazo de resposta de 7 dias.

O instrumento utilizado neste TCC, foi um questionário realizado pelo formulário Google Forms, composto de dez (10) questões abertas e fechadas, com a finalidade de investigar o processo de formação inicial e continuada, bem como as concepções dos professores de Educação Física a respeito da inclusão de alunos com TEA em suas aulas. 3.6 Análise dos Dados da Pesquisa.

As respostas obtidas foram amplamente analisadas, e categorizadas através de uma Matriz de Análise, que buscou destacar os trechos mais significativos das respostas dos professores articulando com aprofundamento conceitual de autores referência na área da Educação Física. Para a realização da análise e processamento dos dados foi utilizada a técnica de análise do conteúdo de Bardin (2016).

No que se refere aos aspectos envolvendo a ética na pesquisa, destaca-se que em toda a realização da pesquisa aconteceu a preservação dos dados, bem como o anonimato e o sigilo das informações. Sendo assim, os sujeitos que disponibilizaram o uso de suas respostas no questionário assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para melhor preservar a identidade e o anonimato dos sujeitos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Quando questionados sobre as disciplinas que abordaram a temática da inclusão, obtivemos as seguintes respostas: *Tive algumas matérias que trabalhavam a inclusão dentro das aulas de educação física, com adaptações dentro das vivências dos esportes, danças,*

jogos e brincadeiras e das lutas. Sempre esteve evidenciado os cuidados e a preocupação em incluir sem que isso tivesse efeito negativo em relação aos demais alunos (PROFESSOR FEMININO 1, 2022).

Por isso, conforme traz (CARVALHO *et al.*, 2021, p. 89) “Para que a inclusão ocorra, é necessário o desenvolvimento de estratégias de adaptação social para favorecer, de forma viável, a inclusão das crianças com deficiência tanto em questões de aprendizagem, quanto de sociabilidade”. Já outro sujeito trouxe a seguinte resposta: *Em minha graduação, nenhuma disciplina tratou de temática relativa ao trabalho com qualquer tipo de deficiência. (PROFESSOR MASCULINO 3, 2022).*

A partir da falta de oportunidade que esse profissional teve de estudar sobre esse tema na sua formação inicial, (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016, p.12) comentam que:

Apesar dos avanços na produção acadêmica na área de Educação, no campo específico da Educação Especial ainda há lacunas científicas significativas, referentes, por exemplo, à formação de professores e a atuação com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Do mesmo modo, os embates políticos em torno dos significados, das fronteiras e dos instrumentos da inclusão continuam mobilizando grupos de interesse, associações de pais, políticos, ONGs e agentes da educação em geral.

Recordando a sua trajetória como acadêmico o participante da pesquisa responde que: *Durante a graduação cursei a disciplina de Educação Especial, com carga horária de 30H, ou seja, somente dois créditos. Recordo de uma aula em que a professora falou um pouco sobre Transtorno do Espectro Autista. Na época sabia-se menos sobre o assunto, ainda não era comum termos alunos diagnosticados nas escolas, conseqüentemente haviam menos questionamentos. Tivemos a tarefa de observar um aluno com deficiência e depois compartilhar com a turma. Acompanhei um aluno com síndrome de down. Naquele período trabalhava como auxiliar pedagógica em uma escola particular e havia um aluno com Autismo, este foi o primeiro contato que tive com o Espectro, mas como não trabalhava com a turma dele, apenas observava na hora do recreio, entrada ou saída. Ele tinha uma auxiliar que compartilhava comigo suas experiências, mas o curioso é que na época não pensávamos nisso como algo comum, mas sim raro. Hoje vemos que é comum e que aquela disciplina cursada há 10 anos não teria como dar suporte para o momento atual. (PROFESSOR MASCULINO 3, 2022).*

Contudo, para Franco e Schutz (2019, p.245) “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

Outra pergunta realizada aos sujeitos da pesquisa, foi entender se eles costumam planejar as aulas pensando na inclusão/participação dos alunos com TEA, obtivemos as seguintes respostas: *Não. Pois possuo apenas dois alunos um no 1º ano do fundamental e do 5º ano. A do 1º bem participativa faz as mesmas atividades que os demais (dentro das suas limitações e com ajuda do professor) mas nesse 3 trimestre ela não está na escola no horário da educação física, sai mais cedo, tem acompanhamento profissional na APAE. A do 5º até a aula da semana passada não participava das aulas e se mostrava resistente em participar, começou a participar na última aula. (PROFESSOR MASCULINO 2, 2022).*

Contudo, segundo (DIAS; DA SILVA, 2020 p. 414):

Há um entendimento equivocado acerca das adaptações e flexibilizações curriculares, que normalmente são compreendidas apenas como meios para facilitar a aprendizagem. Talvez por isso, seja comum encontrarmos em salas de aulas crianças com deficiência pintando ou riscando um papel em branco, enquanto seus colegas aprendem operações matemáticas ou noções de gramática, por exemplo. Esse tipo de atitude, muitas vezes adjetivada de flexibilização ou adaptação curricular, tende a reforçar a segregação.

Nesta mesma linha de pensamentos dos autores supracitados, outro docente afirmou que: *Não tive muitas experiências com alunos com TEA e os que tive, apresentavam condições que permitiam um envolvimento quase que natural nas atividades regulares. Contudo, sempre precisamos pensar não só na inclusão/integração, mas, também na perspectiva de aprendizagem destas crianças e jovens. O planejamento individualizado é muito difícil de ocorrer. Não só as crianças com deficiências ou altas habilidades, precisam desta individualização. Quem atua em escola sabe que temos uma heterogeneidade muito grande em termos de desenvolvimento motor. E a cada ano que se passa, estas diferenças aumentam. O que tento fazer é propor experiências de aprendizagem que possibilitem um envolvimento direto dos alunos nas ações determinadas. (PROFESSOR MASCULINO 3, 2022).*

Privilegiando com isso, a integração entre os alunos com um alto índice de vivências/experienciação motora e cognitiva. É nessa perspectiva de direito a integração e aprendizagem que trago a Declaração de Salamanca (1994, p.7) onde aborda que:

[...]cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com necessidades

educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

Essas características citadas diante de um documento tão importante como foi e é, a Declaração de Salamanca, remete a outra resposta bastante significativa, em relação a esta pergunta que é: *Na rede municipal de Ijuí temos que elaborar um Plano de Adaptação Curricular (PAC) para todos os alunos com laudo. Nas turmas em que trabalho tenho alunos com autismo, Síndrome de down e TDH. Tenho três alunos autistas e a forma de incluir cada um deles é diferente. Sempre os envolvo em todas as atividades tanto procedimentais como conceituais. Dois dos alunos são do segundo ano, um deles participa em todos os momentos com a turma, o outro faz um pouco, depois se afasta do grupo, se distrai, mas sempre que o chamo ele retorna. Tenho também um aluno do quarto ano com autismo, que se destaca nos diálogos sobre conceitos e conteúdos, mas resiste em realizar as atividades procedimentais, ainda estamos dialogando (eu, a professora regente e a auxiliar) para que ele interaja mais. Recentemente percebi que ele se envolve mais quando está no mesmo grupo que seus amigos e realizando atividades em que o erro ou não é tão evidente. Todos tem em comum a seguinte situação: se algum colega faz uma crítica, eles se recusam a continuar participando. Fato que é muito difícil de contornar pois as crianças ofendem sem pensar nas diferenças, mesmo que estejam já por um bom tempo com este colega. Os três alunos possuem acompanhamento de auxiliares, inclusive na aula de Educação Física. (PROFESSOR MASCULINO 4, 20022).*

Dando ênfase à resposta dada pelo Professor M 4, os autores Lambert *et al.*, (2017, p.68) falam que:

Ao se afirmar que o professor deve atuar de forma a incentivar a autonomia, a construção do conhecimento e a formação para a cidadania de seus alunos, compreende-se que o mesmo deve conhecer, para além das Teorias de Aprendizagem, as habilidades, dificuldades, competências e limitações das suas crianças para proporcionar seu desenvolvimento social e acadêmico.

Conforme vemos nas respostas dos professores, não é costumeiro que os professores façam os seus planejamentos pensando na inclusão/participação de todos os seus alunos, claro que existe o desejo que todos participem, mas as aulas não são planejadas previamente para que isso ocorra no caso dos alunos com TEA.

Na pergunta seguinte, os professores foram questionados se possuem alguma formação continuada na área da educação especial. As respostas foram: *Possuo uma pós graduação em educação física escolar com ênfase em deficiência física que foi realizada logo após a formação no ano de 2019. ” (PROFESSOR FEMININO 1, 2022)*

A partir da resposta do professor, se destaca a importância de possuir uma formação continuada, segundo Santos e Mota (2021, p.135): “A capacitação do professor é prevista na Lei, portanto é necessário que haja uma reflexão do professor quanto ao fato de não ser apenas uma obrigação.

As capacitações e formações continuadas são fundamentais para o crescimento do profissional, que é comprometido com a educação. Já em relação a ter alguma formação continuada na especificidade da inclusão de pessoas que possuem TEA, obtivemos uma resposta bastante simples, mas que ao mesmo tempo nos é preocupante: *Não possuo.* (PROFESSOR MASCULINO 2, 2022)

Portanto, com a preocupação que existe sobre professores não buscarem uma formação continuada, é indispensável “para que o aluno venha desenvolver-se de forma mais ampla e significativa e ter um progresso considerável é necessário que todos os envolvidos no processo educativo tenham um preparo profissional e continuado, além de uma estrutura escolar eficiente.” (DA SILVA; FILGUEIRA, 2022, p.7).

Outro docente respondeu à pergunta: *Dentro desta temática, realizei um curso on line de Educação Física adaptada, mas, que focava nas deficiências físicas e uma disciplina do Mestrado Profissional em Educação Física que tematizava a inclusão de forma ampla. Também participei de algumas formações oferecidas pelas redes de ensino em que atuo que abordaram esta temática da deficiência de forma ampla.*(PROFESSOR MASCULINO 3, 2022).

A partir dessa resposta, é preciso destacar a possibilidade de ter acesso ao conhecimento da inclusão: “A formação continuada possibilita aos docentes a atualização e a transformação de sua práxis pedagógica. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos.” (DE SOUZA; SILVA, 2018, p. 62)

Por último, o Professor (M4, 2022) afirma que: “não” possui nenhuma formação continuada sobre esse tema. Porém, conforme trazem Ribeiro e Nunes (2021, p.166):

A formação inicial por si só não conta de abranger o conjunto das especificidades da trajetória docente, sendo necessária, portanto, uma formação continuada que se estenda por todo o período de atuação dos professores, de forma planejada e atendendo às especificidades da modalidade de ensino em que atua, das necessidades da rede e do seu processo de desenvolvimento profissional.

Outra pergunta realizada para os professores é se eles pudessem indicar formações continuadas para sua rede, seria o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e porque. Um dos professores alega que: *Sim. Porque tem sido um transtorno que vem se tornando cada vez mais comum dentro das escolas e muitos professores não sabem como lidar com essas situações (PROFESSOR FEMININO 1, 2022).*

A partir da resposta dada pelo professor, se vê que existe um grande desafio a ser enfrentado, segundo Poker, Oliveira e Giroto (2016, p.7) entende-se que: “A educação, no contexto mundial, caminha em direção a um modelo de escola que se fundamenta no paradigma da Inclusão. Cada vez mais a escola e seus professores são chamados a enfrentar o grande desafio de atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos. ”

A resposta dada por um dos professores foi: *Sim. Entendo que a crescente onda de diagnósticos de TEA é um indicativo de que precisamos, cada vez mais, compreender como agir e qualificar o processo de inclusão/integração, ensino e aprendizagem destas crianças e jovens. (PROFESSOR MASCULINO 3, 2022).*

Para que haja a inclusão, o ensino e a aprendizagem citadas na resposta, “Compreendemos que a educação escolar deve propiciar aos indivíduos o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico, afetivo, enfim, deve prepará-los para atuarem de forma plena na sociedade. ” (NOZI; VITALIANO, 2012, p.334).

Outro professor, acredita que: *Certamente, porque vejo que estamos aprendendo "na marra". Nos falta teoria, o que sabemos é o que vamos buscar por iniciativa própria. Também é fundamental ter um espaço para dialogar e trocar experiências com os colegas. ” (PROFESSOR MASCULINO 4, 2022).*

Vendo com grande importância da busca e troca de diálogos e experiências, Campos e Caron (2016, p.51) apontam que: “Os espaços de formação continuada oferecem oportunidade de se refletir sobre a prática, desde que o professor como pesquisador encontre assuntos que lhe permitam construir novos saberes a partir de suas experiências vividas.” *E o por último e não menos importante, foi perguntado aos professores se eles se sentem preparados para atender as demandas de um aluno com TEA em sala de aula. Houve um único professor que respondeu: Em parte sim. Mas gostaria de adquirir mais conhecimento. (PROFESSOR FEMININO 1, 2022).*

Mesmo entendendo que o professor é preparado para trabalhar com crianças com TEA, é muito importante que ele continue adquirindo mais conhecimento, a partir disso:

[...] as práticas pedagógicas e as formações continuadas para professores precisam ultrapassar um ensino fragmentado baseado na

individualidade. É preciso que os professores compreendam a importância da ação-reflexão e ação de sua prática pedagógica, pois enquanto profissionais são eternos aprendizes (LIDOINO; DOS SANTOS; DE ARRUDA REIS, 2020, p.9).

Um dos professores expõe que: *Não. Pois minha formação sobre o assunto foi fraca, talvez por ser EAD. Precisando buscar fora algum curso sobre o assunto. (PROFESSOR MASCULINO 2, 2022).*

O despreparo das faculdades e universidades na formação inicial reflete na atuação dos professores, não tratando de assuntos indispensáveis em seus currículos. A partir disso:

Estudos mostram um despreparo dos professores e das escolas para atender o público com necessidades especiais. O aumento do número de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, uma qualificação insuficiente dos professores para atender o público em foco, é um dos principais fatores responsáveis por essa situação (SILVA, 2018, p. 15).

Outro professor respondeu da seguinte maneira: *Não. Não me sinto preparado nem para atender as diferentes demandas de alunos que "não" tem deficiências. Pois, muitas vezes acabamos nos concentrando na perspectiva conteudista (dar conta de passar todo o conteúdo proposto pelo plano de estudos do ano correspondente) e não conseguimos perceber e nem atender as necessidades individuais. Nossa área ainda tem tantos desafios na escola que o tempo de planejamento fica prejudicado para investirmos nesta qualificação do trabalho e da aprendizagem. (PROFESSOR MASCULINO 3, 2022).*

Pensando em superar os desafios que existem no ambiente escolar, Ferreira; Leppaus e Braga (2018, p.2) apontam que:

[...] sabemos que pensar em práticas pedagógicas voltadas para a perspectiva da inclusão é um desafio que demanda um esforço coletivo e envolve os diferentes sujeitos do espaço escolar, reconhecendo e estabelecendo às diversas dificuldades dos alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações nas organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades.

Outra resposta dada por um dos professores foi a seguinte: *Comecei a trabalhar como professora de Educação Física em abril deste ano. Em meu primeiro dia, fiquei muito angustiada com os alunos com TEA. Não queria vê-los de fora da minha aula. Com o passar do tempo percebi que as coisas ficaram mais naturais, para mim e para eles e o que facilitou o trabalho. Mas como comentei anteriormente, a formação continuada sobre a temática é*

fundamental para que estejamos mais preparados para o que ainda está por vir. Não me sinto preparada, apenas me adaptei às circunstâncias. (PROFESSOR MASCULINO 4, 2022).

Falando então sobre a importância da formação continuada para o preparo dos professores, “podemos então depreender que a formação contínua de professores tem como objetivo que os docentes adquiram e construam novos conhecimentos e experiências, contribuindo para que utilizem novas práticas, mais eficazes para a aprendizagens dos seus alunos.” (GONÇALVES, 2021, p.28).

Contudo, além de não planejarem as aulas a pensar no contexto geral da turma, os professores demonstram não estarem preparados para trabalhar com alunos com TEA, e nem todos buscam uma formação continuada para adquirir mais conhecimento sobre o tema. Por conta disso, se torna muito difícil a real inclusão desses alunos, de forma que eles consigam, de forma efetiva, transmitir algum conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para verificar em que circunstância ocorre a inclusão. Já, os objetivos específicos foram: analisar se os professores de Educação Física das escolas municipais de Ijuí -RS planejam as aulas direcionadas a inclusão e a participação dos alunos com TEA; identificar a compreensão dos professores de Educação Física sobre o processo de inclusão de alunos com TEA; verificar como se deu a formação inicial de professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam nas escolas de Ijuí-RS; e verificar como ocorre o processo de formação continuada de professores de Educação Física que possuem alunos com TEA em suas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Ijuí-RS.

Analisando as respostas dos professores e já respondendo objetivo geral deste trabalho, a inclusão tende a ocorrer somente quando o aluno possui uma limitação bem pequena e consegue realizar as aulas planejadas pelos professores sem nenhuma adaptação. Já, nos casos mais difíceis e necessários de algumas adaptações no planejamento para que esse aluno participe com o resto da turma, eles costumam fazer um planejamento individualizado, que pensa nos alunos de uma forma diferente do resto da turma, havendo assim uma possível exclusão desses alunos perante as atividades, pois eles são estimulados a fazerem atividades diferentes do que o resto da turma, não havendo a inclusão desse sujeito.

Os professores não costumam planejar as aulas pensando na inclusão dos alunos com TEA, e sim com a visão geral da turma, apenas tentando fazer com que eles participem de

alguma maneira nas aulas que eles organizaram. A visão sobre o trabalho com alunos com TEA, se torna limitada pelo fato de a formação inicial desses professores não ter tratado desse assunto ou ter um currículo bem limitado em sua graduação para que adquirissem um conhecimento expressivo.

A pesquisa ainda mostra que apenas dois dos quatro professores que responderam o questionário, têm algum tipo de formação continuada sobre a educação especial, mostrando que nem todos que atuam nessa área têm o interesse ou a oportunidade de adquirir mais conhecimento e se especializar sobre o tema. Nesse sentido, acreditamos que o presente estudo conseguiu atender aos pontos objetivados. Através dos resultados deste estudo, é importante pontuar que os professores sejam incentivados a buscarem formação continuada, podendo cada vez melhorar suas habilidades e competências para o desenvolvimento do aluno com TEA.

Observou-se, ainda, que estes professores apresentam dificuldades para ensinar alunos com TEA na escola regular e necessitam formação continuada para encontrar alternativas. Portanto, mesmo os professores que já possuem alguma formação continuada na área da educação especial, ainda se sentem despreparados para atender a inclusão. Assim, é notória a razão para estes profissionais ainda se sentirem ineficazes em promover a inclusão na escola regular.

Este estudo é de extrema importância para a área da Educação Física, pois o aumento de alunos diagnosticados com TEA ou algum outro tipo de deficiência ou síndrome está cada vez mais significativa com o passar dos anos, e os professores devem estar preparados para exercerem seus papéis de educadores, podendo gerir suas aulas da maneira mais adequada possível, tendo o conhecimento de como proporcionar a inclusão e a participação de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Á. C.A. A importância da inclusão da criança com autismo no ambiente escolar. 2019. TCC (graduação) – Curso de pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

ALVES, D.E. *et al.* O Autismo e o Processo de Inclusão na Perspectiva Escolar: Análise de Caso na Escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina. 2016. TCC (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5ª Edição, São Paulo - SP, Artmed Editora, 2014.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1º Edição. Augusto Pinheiro - São Paulo: Edições 70, 2016.

BELISÁRIO FILHO, J.F.; CUNHA, P. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Transtornos globais do desenvolvimento. v. 9. Brasília - DF : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2010.

BENITEZ, P; DOMENICONI, C. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. v. 36. São Carlos – SP. Psicologia: Ciência e Profissão, 2015.

BRAGA, T.M. Educação física na educação infantil: o caso da construção de uma proposta pedagógica em escola pública de educação infantil de Porto Alegre/RS. 2016. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez 1996. p.27833-27841.

BRASIL. Lei nº 13.652, de 13 de abril de 2018. Brasília, Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Brasília, Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. III Plano setorial de educação, cultura e desporto. 1980/1985. Brasília, DF: MEC, 1982.

CAMPOS, E.C.A.; CARON, L. Formação Continuada e Permanente de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Lages - SC, 2016.

CARVALHO, J.*et al.* A Adaptação Social No Ambiente Escolar Da Criança Com Deficiência Intelectual. v. 15. Revista Apae Ciência, 2021.

COSTA, E.S. Educação inclusiva no ensino fundamental I: vivências e perspectivas dos professores de Equador/RN. 2017. Tese (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Equador-RN, 2017.

CRESWELL, J.W. Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens. 3º Edição. Porto Alegre - RS. Penso Editora, 2014.

D'AVILA, A.S; SILVA, L.O. E. Educação Física na Educação Infantil: O papel do professor de Educação Física. v. 36, n.1. Universidade Federal de Santa Maria-RS. Revista Kinesis, 2018.

DA SILVA, D.N; FILGUEIRA, J.S. Formação Docente E Os Desafios No Processo De Inclusão: O Professor Como Facilitador Da Inserção Do Aluno Com Tea No Sistema Educacional, p. 1-8, 2022.

DARIDO, S.C. A educação física na escola e a formação do cidadão.2001. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

DE ALMEIDA, V.S; DA SILVA MARTINS, O.A; DUARTE, M.N.M. Educação Física escolar e multimídias: novos contextos de implementação da BNCC. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-18, 2021.

DE SOUZA, J.C; DE SOUZA CORDEIRO, L. Como Abrir Mão Do Profissional De Educação Física Na Educação Infantil?. Revista Científica Interdisciplinar, Quissamã –RJ. v. 3, nº 4, p.49-60, Abr/Jun 2016.

DE SOUZA, J. C; SILVA, Z.C.N. Inclusão De Uma Aluna Com Transtorno Do Espectro Autista No Ensino Fundamental. Revista Cosmo Acadêmico, Cariacica-ES,v. 3, nº 2, p.52-65, Ago/Dez 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 nov 2022.

DIAS, H.L.A.B; BORRAGINE, S.O.F.A inclusão de crianças autistas nas aulas de Educação Física escolar. Revista Expressão Da Estácio. Faculdade Estácio De Carapicuíba– Estácio Carapicuíba - SP, v. 3, p.3-12, 2020.

DIAS, V. B; DA SILVA, L.M. Educação Inclusiva E Formação De Professores: O Que Revelam Os Currículos Dos Cursos De Licenciatura?. Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia, v. 16, n. 43, p. 406-429, Edição Especial, 2020.

DOS SANTOS RODRIGUES, J.T; PINHEIRO, M.R; LIMA, A.F. Inclusão De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista No Espaço Escolar. Revista Novos Desafios, Guaraí-TO, v. 1, n. 2, p. 34-48, jul./dez. 2021.

DOS SANTOS, L.S; MOTA, B. G.N.Os desafios do professor para as práticas inclusivas de alunos com síndrome de down nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Educação & Ensino, Fortaleza. v. 5, n. 1, p.125-147, jan/jun 2021.

EVANGELHO, V.G.O.*et al.* Autismo no Brasil: uma revisão sobre estudos em neurogenética. Revista Neurociências, Niterói-RJ, v. 29, p. 1-20, 2021.

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

FELISBINO, C. Políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a patologização da diferença e a correção comportamental. 2022. Dissertação (Pós Graduação) - Universidade Federal Da Fronteira Sul Campus, Chapecó - SC, 2022.

FERREIRA, L.A. O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. Tese (Pós Graduação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2005.

FERREIRA, L.N; LEPPAUS, R.O; BRAGA, M.C. Limites E Possibilidades Da Inclusão Do Aluno Autista Nas Aulas De Educação Física No Centro Municipal De Educação Infantil Da Serra-Es. In: XV Congresso Espírito-Santense de Educação Física. 2018.

FRANCO, A.M.S.L; SCHUTZ, G.E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. Saúde em Debate. Rio de Janeiro, v. 43, n. especial 4, p. 244-255, dez 2019.

FURTADO, R.S; BORGES, C.N.F. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GIL, A.C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 6ª edição. Rio de Janeiro – RJ:Grupo GEN, 2017.

GONÇALVES, S.A.P. Necessidades de formação contínua de professores do segundo e terceiro ciclo do Ensino Básico face à inclusão. 2021. Tese (Doutorado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, 2021.

LOVISOLO, H.R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

KAEFER, R. C. L; ASSIS, A.E.S. A importância da Educação Física na Educação Infantil. 2020. Tese (Graduação) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba-RS, 2020.

LAMBERT, A. *et.al.* Educação inclusiva e alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: práticas pedagógicas na classe comum. Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática em Gestão, Internacionalização e Desenvolvimento. São Paulo, v. 6, n. 6, p. 67-78, set. 2017.

LEITE, E.A. P. *et al.* Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, nº. 144, p.721- 737, jul.-set., 2018.

LIDOINO, A.C.P; DOS SANTOS, D.M; DE ARRUDA REIS, G. Reflexões sobre a formação continuada de professores na contemporaneidade. Research, Society and Development, Vale do Taquari, v. 9, n. 9, p.1-12, jul/ago 2020.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalência e Características do Transtorno do Espectro Autista Entre crianças de 8 anos. Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências, Locais, Estados Unidos, 2018. MMWR Surveill Summ, v. 70, nº11, p. 1-16, dez 2021.

MALDANER, O.A. Formação Inicial e Continuada de Professores de Química. 4º Edição. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2020. E-book. ISBN 9786586074116.

MINATEL, M.M.; MATSUKURA, T.S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. Revista Educação Especial, Santa Maria-RS. v. 28, n. 52, p. 429-441, mai/ago 2015.

NOGUEIRA, G.C. Práticas corporais nas aulas de Educação Física e sua contribuição para a socialização e inclusão de crianças autistas no contexto escolar: uma revisão bibliográfica. 2022. Tese (Graduação) - Universidade de Brasília-Faculdade de Educação Física, Brasília-DF, 2022.

NOZI, G.S; VITALIANO, C.R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. Revista Educação Especial, Santa Maria-RS, v. 25, n. 43, p. 333-348, mai/ago. 2012

NOZU, W.C.S; BRUNO, M.M.G; CABRAL, L.S.A. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo v. 22, p. 105-113, 2018.

OCTAVIO, A. J. M. *et al.* A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. Research, Society and Development, Universidade Federal de Itajubá, v. 8, n. 1, p.1-12, set 2019.

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.

OLIVEIRA, K. G.; SERTIÉ A. L. Autism spectrum disorders: an updated guide for genetic counseling. Einstein. São Paulo. v. 15, n. 2 p. 233-238, maio de 2017.

POKER, R. B; DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S; GIROTO, C.R. M. Educação inclusiva: em foco a formação de professores. 1º Edição, São Paulo-SP. Editora Oficina Universitária, 2021.

PRIESS, F. G.; SANTOS, S.U. C.; PICK, R. K.; *et al.* Educação Física na Educação Infantil. Porto Alegre-RS: Grupo A, 2021. E-book. ISBN 9786556901459.

RAMOS, J. J. Exercícios físicos na história e na arte. 1º Edição. São Paulo-SP, Ibrasa, 1983.

RIBEIRO, B. C. O; DE SOUZA, R. G; DA SILVA, R. M. A importância da educação continuada e educação permanente em unidade de terapia intensiva–revisão de literatura. Revista de Iniciação Científica e Extensão, Goiás, v. 2, n. 3, p. 167-175, 2019.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; NUNES, Claudio Pinto. Formação inicial e continuada dos docentes: políticas e práticas. Cadernos Cajuína, v. 6, n. 2, p. 159-178, Março 2021.

ROTH, B. W. *et al.* Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 1º Edição, Brasília-DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SAVALL, A.C.R.; DIAS, M. Transtorno do espectro autista: do conceito ao processo terapêutico [livro eletrônico], São José/SC : FCEE, 2018.

SILVA, K. S. *et al.* Educação física escolar: guia de atividade física para a população brasileira. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Florianópolis-SC, v. 26, p. 1-18, 2021.

SILVA, L. Formação de professores de ciências biológicas na perspectiva da educação inclusiva: avaliação da formação inicial e contribuições de uma prática em educação especial, 2018. Tese (Graduação) – Faculdade de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica. 1º Edição, Várzea Paulista-SP, Fontoura Editora, 2020.

SOUSA, C. P. P.Q. de. Educação física escolar: a abordagem do esporte nos anos finais do ensino fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2020.

SOUZA, V. B. de. Do Plano Educacional de Brasília à educação física da Escola Parque Anísio Teixeira: a utopia na periferia. 2019. Dissertação (Pós Graduação)- Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

TREBIEN, M. M. *et al.* Formação continuada de professores: uma epistemologia da prática. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Roraima-RO, v. 13, n. 1, p. 91-102, jan/ abr 2020.

VALLE, T. G. M. do *et al.* Aprendizagem e comportamento humano. 1º Edição, São Paulo-SP. Editora Cultura Acadêmica, 2010.