



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CYBELLE ALINE OLIVEIRA MILHOMEM

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA COM FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ANO 2023**

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2024

CYBELLE ALINE OLIVEIRA MILHOMEM



**AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA COM FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ANO 2023**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTI, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciências da Educação.

Orientadora: Professora PhD. Sandra Siqueira Santos

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2024

Ficha Catalográfica

O48a Oliveira, Cybelle Aline Milhomem
Autoeficácia docente para inclusão do autista na aula de
Educação Física com foco na formação continuada no ano 2023 /
Cybelle Aline Milhomem Oliveira . 2024
153 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Sandra Siqueira Santos
Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Universidade
Tecnológica Intercontinental – UTIC, Paraguay.

1. Autoeficácia docente. 2. Inclusão. 3. Educação Física. 4.
Autismo. 5. Formação continuada. I. Santos, Sandra Siqueira. II.
Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC III. Título.

CDU 376

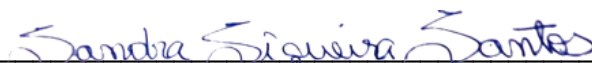
FOLHA DE APROVAÇÃO

CYBELLE ALINE OLIVEIRA MILHOMEM

“AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ANO 2023”

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC.

BANCA EXAMINADORA:



Prof^{fa}. PhD. SANDRA SIQUEIRA SANTOS (UTIC)

Orientadora

Aprovada na data: _____

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2024

AGRADECIMENTOS

Desejo expressar minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste estudo. Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a minha família pelo apoio incondicional. A minha orientadora, Prof^a. PhD Sandra Siqueira, manifesto meu profundo agradecimento pelo suporte e incentivo desde o início deste trabalho.

Um agradecimento especial à Universidade Intercontinental por oferecer um curso de excelência e qualidade para nós, brasileiros. E aos meus colegas de trabalho, professores de Educação Física, pela prontidão e colaboração nesta pesquisa.

Vale registrar também meus agradecimentos a todos os professores, colegas de carreira, mestrandos, mestres e doutores, que contribuíram direta e indiretamente, demonstrando serenidade, persistência, companheirismo, lealdade e sabedoria, superando cada obstáculo encontrado no caminho.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar a autoeficácia docente para a inclusão do aluno autista na aula de Educação Física, partindo da contribuição da formação continuada para a obtenção da confiança do docente. A justificativa tem como base o crescente número de alunos autistas presentes nas escolas regulares do Brasil no quadro atual, e o modo como a inclusão está sendo efetivada a partir da autoeficácia do professor de Educação Física. A metodologia adotada envolveu uma abordagem quantitativa, com a adoção de entrevista e questionário estruturados e escala Likert. Para a coleta de dados, foram convidados a participar professores de Educação Física da escola regular municipal Gilberto Rodrigues, da cidade de Manaus, Amazonas, no ano de 2023, a qual possui elevado número de alunos autistas atualmente. O material foi analisado à luz do referencial teórico de Bandura (1997), assim como de Marchiori (2020), João Campos (2019), Weizenmann (2020), Viola et al (2020), Reina (2019), Iachite (2019), Mello (2019), Schliemann (2020), entre outros que pesquisaram sobre autoeficácia, formação continuada e inclusão nas aulas de Educação Física. A partir da análise realizada, a pesquisa mostra que os professores possuem perfil adequado para efetivar as aulas de Educação Física inclusiva, formação continuada participativa e autoeficácia do professor colaborador acima da média. Espera-se que este estudo possa contribuir com o aprimoramento da autoeficácia docente por meio da formação continuada dentro do contexto inclusivo.

Palavras-chave: Autoeficácia docente; Inclusão; Educação Física, Autismo, Formação Continuada.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo identificar la autoeficacia docente para la inclusión del alumno autista en la clase de Educación Física, partiendo de la contribución de la formación continua para obtener la confianza del docente. La justificativa se basa en el creciente número de alumnos autistas presentes en las escuelas regulares de Brasil en el marco actual, y la forma en que se está llevando a cabo la inclusión a partir de la autoeficacia del profesor de Educación Física. La metodología adoptada implica un enfoque cuantitativo, con la adopción de entrevistas y cuestionarios estructurados y escala Likert. Para la recolección de datos, se invitó a participar a profesores de Educación Física de la escuela regular municipal Gilberto Rodrigues, de la ciudad de Manaus, Amazonas, en el año 2023, que actualmente tiene un número elevado de alumnos autistas. El material se analizó a la luz del marco teórico de Bandura (1997), así como de Marchiori (2020), João Campos (2019), Weizenmann (2020), Viola et al (2020), Reina (2019), Iachite (2019), Mello (2019), Schliemann (2020), entre otros que investigaron la autoeficacia, la formación continua y la inclusión en las clases de Educación Física. A partir del análisis realizado, la investigación muestra que los maestros tienen el perfil adecuado para llevar a cabo clases de educación física inclusivas, formación continua participativa y autoeficacia del profesor colaborador por encima del promedio. Se espera que este estudio pueda contribuir al mejoramiento de la autoeficacia docente a través de la formación continua en el contexto inclusivo.

Palabras clave: Autoeficacia docente; Inclusión; Educación Física; Autismo; Formación Continua.

ABSTRACT

This study had as objective to identify self-efficacy for the inclusion of autistic students in Physical Education classes, based on the contribution of continuing education to obtain teacher confidence. The justification is based on the growing number of autistic students present in regular schools in Brazil in the current framework, and the way in which inclusion is being effected from the self-efficacy of the Physical Education teacher. The adopted methodology involves a quantitative approach, with the adoption of structured interviews and questionnaires and Likert scale. For data collection, Physical Education teachers from the Gilberto Rodrigues municipal regular school in the city of Manaus, Amazonas, in the year 2023, which currently has a high number of autistic students, were invited to participate. The material was analyzed in light of the theoretical framework of Bandura (1997), as well as Marchiori (2020), João Campos (2019), Weizenmann (2020), Viola et al (2020), Reina (2019), Iachite (2019), Mello (2019), Schliemann (2020), among others who researched self-efficacy, continuing education and inclusion in Physical Education classes. From the analysis carried out, the research shows that teachers have an adequate profile to carry out inclusive Physical Education classes, participatory continuing education and above average collaborating teacher self-efficacy. It is hoped that this study can contribute to the improvement of teaching self-efficacy through continuing education within the inclusive context.

Keywords: Teaching self-efficacy; Inclusion; Physical Education; Autism; Continuing Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Faixa da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos.....	142
Figura 2: Faixada da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos	142
Figura 3: Corredor e salas de aula da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos.	143
Figura 4: Corredor e salas de aula da Escola Municipal Gilberto dos Santos.....	143
Figura 5: Quadra poliesportiva da escola durante horário do lanche.	143
Figura 6: Quadra poliesportiva da escola durante horário do lanche.	144
Figura 7: Quadra poliesportiva da escola durante as aulas de Educação Física. ...	145
Figura 8: Quadra poliesportiva da escola durante as aulas de Educação Física. ...	145
Figura 9: Quadra poliesportiva da escola durante as aulas de Educação Física. ...	146
Figura 10: Quadra poliesportiva da escola durante as aulas de Educação Física. .	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil dos Educadores na Pesquisa: Sexo.	107
Gráfico 2: Perfil dos Educadores na Pesquisa: Idade.....	107
Gráfico 3: Perfil dos Professores: Experiência na Docência.	108
Gráfico 4: Perfil dos Professores: Carga Horária de Trabalho.....	108
Gráfico 5: Perfil dos Professores: Em quantas escolas trabalha.	109
Gráfico 6: Número Total de Alunos.	110
Gráfico 7: Alunos Inclusivos na Escola.....	110
Gráfico 8: Alunos com Deficiência Intelectual.	111
Gráfico 9: Alunos Autistas.	112
Gráfico 10: Rede de Apoio.	113
Gráfico 11: Sentimento Pessoal Sobre a Inclusão do Autista.	113
Gráfico 12: Graduação em Educação Física.	115
Gráfico 13: Tempo de Formado.	115
Gráfico 14: Outras Formações.	116
Gráfico 15: Especialização Voltada para a Educação Inclusiva	116
Gráfico 16: Formação Continuada Docente.	117
Gráfico 17: Formação Continuada Voltada para Educação Especial.....	117
Gráfico 18: Tipos de Formação Continuada.	118
Gráfico 19: Formação Continuada para a Inclusão Escolar do Autista.	119
Gráfico 20: Formação para Inclusão na Educação Física.....	120
Gráfico 21: Formação Continuada para Inclusão do Autista na Educação Física. ..	120
Gráfico 22: Eficiência da Formação Continuada para Inclusão do Autista na Educação Física.	121
Gráfico 23: Autoeficácia Docente.	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Bases legais e normativas relacionadas à educação inclusiva no Brasil .	33
Quadro 2: Base Legal da Educação Especial no Brasil.....	53
Quadro 3: Matriz de operacionalização de variáveis.	91
Quadro 4: Definições da população.....	99
Quadro 5: População e amostra.....	100
Quadro 6: Etapas da Pesquisa.....	101
Quadro 7: Resumo da Formação Acadêmica	103
Quadro 8: Procedimentos de Análise e Discussão.....	104
Quadro 9: Procedimentos: Etapas e descrição.....	104
Quadro 10: Orçamento.....	123

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Validação do tema.....	148
Anexo 2: Validação do Projeto.	149
Anexo 3: Questionário aplicado aos professores de Educação Física.....	151
Anexo 4: Folhas de validação do questionário de pesquisa aprovados pelos Professores Doutores.....	158
Anexo 5: Solicitação para pesquisa Acadêmica Científica.....	161
Anexo 6: Carta de Apresentação.....	162
Anexo 7: Carta de Anuência.	163
Anexo 8: Direito do Autor.	164
Anexo 9: Carta de Aprovação do Tutor.	165

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EdF	Educação Física
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
HTP	Horas de trabalho pedagógico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação MEC Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMED/AM Manaus/AM	Secretaria Municipal de Educação e Desporto do município de
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TSC	Teoria Social Cognitiva

SUMÁRIO

CAPITULO I - MARCO INTRODUTÓRIO	17
1.1. Introdução	17
1.2. Tema	19
1.2.1. Autoeficácia Docente	19
1.2.2. Educação Inclusiva	20
1.2.3 Educação Física	20
1.2.4 Formação Continuada do Docente	21
1.3. Título	22
1.4. Problema	22
1.4.1. Formulação do Problema	24
1.4.1.1.....	24
1.5. Objetivos	24
1.5.1. Objetivo Geral	24
1.5.2. Objetivos Específicos.....	24
1.6. Justificativa	25
1.6.1. Relevância Social	25
1.6.2. Relevância Científica	26
1.7. Hipóteses.....	27
1.7.1. Primária-Geral.....	27
1.7.2. Secundárias-Específicas.....	27
1.8. Alcance e limites.....	27
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	29
2.1. Definições dos termos chave	29
2.1.1. Autoeficácia.....	29
2.1.2. Educação Básica	32
2.1.3. Educação Física Inclusiva	41
2.1.4. Autismo	45
2.1.5. Formação Continuada do Docente.....	48
2.2. Antecedentes da investigação.....	51
2.3. Base Legal.....	53
2.4. Base Teórica	55

2.4.1. Perfil do Professor para Incluir o Aluno com Autismo na Aula de EdF da Escola Regular	56
2.4.3. Autoeficácia Docente para Incluir Autismo na Aula de EdF Escolar.....	78
2.5. Definição de Variáveis.	89
2.5.1. Operacionalização de Variáveis	91
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO	96
3.1. Principais características metodológicas	96
3.1.1. Enfoque da pesquisa	96
3.1.2. Nível de profundidade da pesquisa	97
3.1.3. Desenho da pesquisa	98
3.2. População, amostra e amostragem	99
3.2.1. População.....	99
3.2.2. Amostra	100
3.2.3. Critérios de inclusão e exclusão de participantes	100
3.3. Técnica e instrumento de coleta de dados	100
3.3.1. Procedimento de Coleta de Dados.....	101
3.3.2. Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados	101
3.4. Procedimento para Análise e Discussão dos Resultados	103
3.5. Procedimentos para a Apresentação, Interpretação e Discussão de Dados.....	104
3.6. Ética	104
CAPÍTULO IV - MARCO ANALÍTICO	107
4.1. Perfil dos Educadores na Pesquisa: Idade, Sexo e Distribuição na Instituição	107
4.2. Experiência na Docência, Carga horária e Local de Trabalho.....	108
4.3. Número de Alunos e Número de Alunos Inclusivos.....	110
4.4. Número de Alunos com Deficiência Intelectual e Número de Alunos Autistas.....	111
4.5. Rede de Apoio e Sentimento Pessoal Sobre Inclusão Escolar	113
4.6. Graduação em Educação Física e Tempo de Formação	115
4.8. Formação Continuada Docente e Formação Continuada Inclusiva	117
4.9. Tipos de Formação Continuada, Formação Continuada para Educação Especial e Formação Continuada para Inclusão do Aluno Autista.....	118

4.10. Formação Continuada para Educação Física Inclusiva e Formação Continuada para Incluir o Aluno Autista na Educação Física Escolar.....	119
4.11. Eficiência da Formação Continuada para Educação Física Inclusiva e Formação Continuada para Incluir o Aluno Autista na Educação Física Escolar.....	121
4.12. Autoeficácia Docente.....	122
4.13. Orçamento.....	123
CAPÍTULO V: MARCO CONCLUSIVO	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	142
ANEXOS.....	148

CAPITULO I - MARCO INTRODUTÓRIO

Este capítulo contempla o tema, o título desta pesquisa, o problema com sua descrição e formulação, os objetivos, a justificativa da pesquisa e delimitações e alcance.

1.1. Introdução

Na Psicologia, a autoeficácia designa convicção de uma pessoa ser capaz de realizar uma tarefa específica, sua percepção de conhecimento e habilidades. No trabalho docente, está associada à crença pessoal do professor sobre as suas capacidades para executar determinadas demandas. Outrossim, Fernandes (2019) afirma que tais crenças podem persuadir os profissionais durante o desenvolvimento das situações de ensino, influenciando também nos resultados que a inclusão faz aos alunos, trazendo maior comprometimento do profissional com o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, pesquisas indicam que a autoeficácia docente é fator primordial diretamente ligada ao desempenho profissional do professor, sua competência, seu comprometimento e seus conhecimentos intrínsecos, a partir da confiança de sucesso pessoal em diferentes situações específicas. É então considerada favorável ao entusiasmo do profissional, pois contribui com menor incidência de estresse laboral ou síndrome de Burnout, e conseqüentemente menores taxas de abandono de função ou absenteísmo.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar compreende considerável número de profissionais, dentre os quais professores, responsáveis por efetivar a inclusão dos portadores de deficiência nas escolas regulares, e que anseiam por significativa atenção para suas crenças de autoeficácia docente.

Dentre as disciplinas escolares encontradas no currículo discente destaca-se então a Educação Física (EdF), acompanhada à proposta de atividades integrativas, flexibilidade de programas e conteúdo versátil. Assim, responsável pelo desenvolvimento de três domínios fundamentais do comportamento humano: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Dessa forma, relevantes habilidades adquiridas dentro de um programa da EdF escolar são indispensáveis para o pleno desenvolvimento social da criança portadora do Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos quais podem-se encontrar

comprometimentos motores, afetivos, sociais ou de saúde. Portanto, são atribuídos repertórios da cultura corporal de movimento em prol de programas de intervenção de práticas corporais, os quais priorizem objetivos sociais direcionados à inclusão escolar do autista.

Assim, compreende-se que é preciso refletir sobre o sucesso no contexto da educação inclusiva e plena participação discente. É fundamental destacar crença de autoeficácia do docente como fator elementar à satisfatória inclusão escolar do autista, através de apreciável confiança do profissional no desempenho do ensino. Podendo ser, então, analisada pelo próprio docente através de autoavaliação e respostas favoráveis à sua autoeficácia.

Cruz (2008) afirma que é preciso levar em conta que a escola e seus integrantes devem ter expectativas em relação a todos os alunos, com necessidades especiais ou não. Nesse viés, cabe ao educador alcançar objetivos relacionados a atividades físicas, corporais e de cultura corporal de movimento dentro também do contexto de inclusão do aluno autista.

Nesse contexto, verifica-se que o professor dispõe de insuficiente formação continuada voltada para o contexto da inclusão escolar, o que pode estar comprometendo sua autoeficácia docente. Portanto, entende-se que o professor anseia por capacitações voltadas à inclusão do autista, visto que relevante demanda cresce gradativamente e aspira por adequados suportes.

Diante disso, este trabalho teve como foco, primeiramente, conhecer o perfil do docente dentro do ambiente escolar, examinar formações continuadas do professor e identificar a percepção de autoeficácia docente para incluir o autista na aula de EdF, na instituição de ensino Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no bairro Lagoa Azul, zona Norte da cidade de Manaus, estado do Amazonas (Brasil), no ano de 2023, assim como, realizar anotações relevantes neste cenário.

Dentre os problemas específicos encontrados destacam-se: como está o perfil do professor para incluir o aluno autista na aula de EdF na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023? Como está acontecendo a formação continuada docente para incluir o aluno com autismo na aula de EdF na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023? Como está a percepção de autoeficácia docente

para incluir o aluno autista na aula de EdF Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023?

Essa pesquisa está organizada em cinco capítulos: Marco Introdutório, Marco Referencial, Marco Metodológico, Marco Analítico e Marco conclusivo. Para a citação e referências das fontes foram aplicadas as Normas Técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

1.2. Tema

A autoeficácia docente para inclusão do autista na aula de Educação Física com o foco na formação continuada.

1.2.1. Autoeficácia Docente

A autoeficácia docente é um termo que se dá sobre a crença do professor em realizar suas tarefas necessárias para ensinar condições em que atua profissionalmente e a realização pessoal dentro do contexto da sua carreira acadêmica. Conforme Laochite (2012, p. 826), uma importante contribuição para essas discussões advém de estudos desenvolvidos sob a perspectiva conceitual da Teoria Social Cognitiva (TSC), mais especificamente sob o construto da autoeficácia proposto por Albert Bandura.

Um professor com alta autoeficácia acredita ser capaz de promover o aprendizado dos alunos, superar as dificuldades e desafios da profissão e alcançar resultados positivos. Desse modo é importante estabelecer fortalecimento e desenvolvimento da autoeficácia docente, para que os professores possam enfrentar demandas e desafios do ensino, contribuindo assim, para o sucesso de todos os alunos, sem exceção. E nesse sentido Laochite, 2012, afirma:

Pela perspectiva da teoria social cognitiva, autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e disposição em continuar ensinando podem ser vistas como determinantes recíprocas. Isso posto, justificam-se, parcialmente os resultados da relação entre as variáveis investigadas. Isto é, níveis elevados de autoeficácia, satisfação e disposição para continuar na atividade. Essa parcialidade se dá, uma vez que a autoeficácia é parte integrante de um conjunto de fatores determinantes da ação do professor (Laochite, 2012, p. 834).

Nessa perspectiva, é fundamental afirmar a necessidade de alcançar significativa percepção de autoeficácia docente através da formação continuada docente dentro do contexto escolar inclusivo pois esta crença é capaz de estabelecer modelos, influenciar resultados, atitudes e comportamentos do professor visando uma educação inclusiva de excelência.

1.2.2. Educação Inclusiva

A educação inclusiva faz presente no ambiente escolar desde as últimas décadas, como integra a assistência dada aos alunos com deficiência dentro do ambiente da escola regular, processo que pode ser negligenciado por muitos profissionais.

De acordo com Bezerra (2020), em 1994, em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi elaborada a Declaração de Salamanca no sentido de orientar organizações e governos em suas práticas propondo que as escolas pudessem acolher tanto as crianças com deficiências como os superdotados.

Sob esse prisma, a inclusão tem por objetivo inserir o aluno com deficiência em meio comum, envolvendo toda a sociedade num contexto irrestrito. Dessa maneira, essa ação tem eficiência progressiva para o desempenho dos alunos e visa acrescentar diversidade à realidade discente, contribuindo para multiplicidade e reflexão da realidade social, intrínseca a todos, social e institucional.

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca surgiu com intuito de contemplar esses e outros indivíduos, outrora marginalizados da sociedade. Pois em seus dispositivos, almejava-se alcançar uma sociedade mais evoluída, próspera e consciente.

1.2.3 Educação Física

Esta ciência utiliza métodos científicos para compreender e analisar diferentes manifestações esportivas, assim como aspectos envolvidos biológicos, psicológicos e sociais da prática da atividade física. Nesse sentido, também utiliza metodologias científicas para planejar e avaliar suas intervenções, como a aplicação de testes e medidas objetivas.

“Enquanto processo individual, a Educação Física desenvolve potencialidades humanas. Enquanto fenômeno social, ajuda este homem a estabelecer relações com o grupo a que pertence” (Oliveira, 2006, p.105).

Considera-se que EdF é conhecimento que se dedica ao desenvolvimento da saúde física e mental integral das pessoas, e contribui para a socialização, comunicação, atenção, tolerância, experiências de convivência, cidadania e consciência corporal, estimulando estilo de vida saudável. Ajuda na formação da consciência solidária e cidadã, em que as diferenças e limites são respeitados através da ginástica, dança, lutas, esportes, jogos e brincadeiras.

De acordo com a lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 (Brasil, 1996), a Educação Física, área acadêmica de características próprias, inclui conhecimento fundamental para o desenvolvimento humano e é disciplina obrigatória ao discente. Sua desincubência curricular está associada apenas a cinco estados individuais: caso de carga horária de trabalho acima de seis horas, idade maior que trinta anos, aquele que tenha prole, portadores das condições, serviço militar ou equivalente a outra prática da Educação Física.

Percebe-se, então, respaldo legal de garantias ao discente que frequenta o ambiente escolar e anseia por participação acadêmica plena, sem qualquer exceção. São serviços e atividades essenciais de qualidade de vida, que corrobora com uma boa eficiência formativa individual e coletiva, o que favorece pleno desenvolvimento comum, através dos objetivos embasados na promoção da saúde e bem estar social.

1.2.4 Formação Continuada do Docente

Preocupando-se com a educação elementar e eficaz dos discentes, a escola é instituição precursora de identidades e conceitos formais. Dentre os aspectos de uma educação laborativa, com metas estabelecidas e do ensino eficaz inclusivo emergente, encontra-se a formação continuada do professor. Este modelo é uma forma capaz de assegurar atuação profissional mais preparada, segura e capacitada a comunidade na qual a escola está inserida.

A falta de formação continuada somada à ausência de apoio da gestão escolar traz insegurança aos professores de Educação Física do ensino regular. Assim, argumenta Verde, 2020:

Professores de EF exibem receio ao trabalharem com alunos com deficiência por não se sentirem competentes o suficiente para essa atuação, atrelado tais resultados a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira para o processo de inclusão dos alunos (VERDE, 2020, p.173).

Nesse sentido, o professor de Educação Física atuante deve dominar conhecimentos da gestão do sistema educacional inclusivo com o foco no desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando acessibilidade, atendimento de saúde, promoção de assistência social, de trabalho e de justiça. Afirma, assim, Rodrigues, 2003, p. 70:

Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, conseqüentemente, levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional, sendo eles por isso frequentemente solicitados a participar em projectos de inovação na escola.

Por conseguinte, é indiscutível fundamental apoio formativo profissional do professor de Educação Física, agente portador de alta responsabilidade estrutural do corpo docente e suas transformações. Pois, nesse viés de diversidade, é imprescindível afirmar que o contexto esportivo e recreativo escolar proporciona consagrados conteúdos de reflexão social, inovadores e estratégicos de opções inclusivas.

Essa formação do profissional não deve restringir-se a conhecimentos exclusivos à inclusão, mas deve também alcançar significativa autoeficácia docente, em prol de excelente execução de tarefas pré-determinadas através de análises e discussões, conceitos preestabelecidos e acompanhados de programações e estratégias de tarefas específicas adequadas.

1.3. Título

Autoeficácia docente para Inclusão do autista na aula de Educação Física com foco na formação continuada no ano 2023.

1.4. Problema

Conforme Ministério da Saúde, 2021, o Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social,

padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

No ano de 2020 (dois mil e vinte), um novo número de prevalência de diagnóstico de pessoas com autismo é divulgado pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças, agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos. Nesse contexto, verifica-se que a proporção encontrada é de uma 1 (uma) para cada 54 (cinquenta e quatro) pessoas com TEA, a nível mundial.

Destarte, sabe-se que, de acordo com as leis nº 12.764 (Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a pessoa com TEA está equiparada a pessoa com deficiência, e tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sem sofrer qualquer espécie de discriminação.

Incorporado a demais direitos e garantias fundamentais do cidadão, encontramos o direito à educação, o qual garante pleno desenvolvimento da pessoa humana, exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, é indubitável afirmar que a escola é instituição elementar para instruir e fornecer acessibilidade social e atendimento especializado em prol da inclusão social.

Torna-se, então, indispensável a formação continuada desses profissionais, os quais possuem considerado protagonismo escolar, voltadas à inclusão do autista, fortalecendo o papel do professor e, conseqüentemente, considerada percepção de autoeficácia docente pois traz favorecimento de inclusão do autista e alcance do pleno desenvolvimento social inclusivo.

Nesse contexto, a disciplina Educação Física proporciona cidadania através do desenvolvimento motor, cognitivo e social do discente. Hodiernamente, incorpora objetivos basilares da inclusão social, como, por exemplo, a comunicação através do corpo, interação social, participação mútua, companheirismo, cooperação, tolerância, respeito ao próximo, divertimento e formação de um indivíduo autônomo consciente.

Destarte, espera-se que capacitações constantes dentro da práxis docente possam então modelar futuras demandas com resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Pois, a formação docente pode estimular e persuadir positivamente a autoeficácia do profissional no sucesso do ensino inclusivo. Referido

recurso formativo deve ser considerado então motivador indispensável para a confiança no desempenho docente em ambiente escolar inclusivo.

Propõe-se, assim, identificar a autoeficácia do docente inserido no contexto do ensino inclusivo dentro da escola regular, examinando as práticas inclusivas dos dias atuais, através do perfil do profissional, formação continuada docente e sua percepção de autoeficácia para executar demandas específicas de inclusão do autista nas aulas de EdF, no ano de 2023.

1.4.1. Formulação do Problema

A partir da problematização apresentada anteriormente, problema geral e problemas específicos foram formulados.

1.4.1.1. Problema Geral

Existe baixa autoeficácia docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023?

1.4.1.2. Problemas Específicos

Como está o perfil do professor para incluir o autista nas aulas de Educação Física, na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023?

Como está acontecendo a formação continuada docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física, na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023?

Como está a percepção de autoeficácia docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física, da escola regular Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo Geral

Analisar a autoeficácia docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física, na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023.

1.5.2. Objetivos Específicos

Conhecer o perfil do professor para incluir o aluno o autista nas aulas de Educação Física, na escola regular Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023.

Examinar a formação continuada docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física, na escola regular Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023.

Identificar a percepção da autoeficácia docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física, na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023.

1.6. Justificativa

1.6.1. Relevância Social

Consta no currículo do estudante a disciplina de Educação Física, que tem como propósito o pleno desenvolvimento social e afetivo do aluno, bem como a transmissão de uma imagem positiva do docente de Educação Física. Por meio da dinâmica dessa disciplina, podem ser desenvolvidos nos estudantes princípios de tolerância, justiça e igualdade social, mediando as diferenças existentes.

No contexto da inclusão de alunos autistas, a postura adequada está centrada no professor - seu perfil, preparo e atitude acolhedora. Nesse contexto, é primordial a capacitação contínua docente, pois isso possibilita que o professor compreenda e estabeleça diretrizes metodológicas voltadas para o público pré-determinado. Por outro lado, sabe-se que o perfil profissional, a formação continuada e a percepção de autoeficácia do professor, na prática, ainda apresentam deficiências e, por isso, demandam análises investigativas.

O Interesse nessa abordagem surge então a partir de uma temática prática, como professora de Educação Física no estado do Amazonas - Brasil, onde é encontrado número significativo de alunos autistas nas escolas regulares e que estão desassistidos do devido suporte inclusivo, as más condições de estrutura escolar, apoio de profissionais, conscientização da sociedade, ausência de suporte formativo aos profissionais, o que está ocasionando baixa autoeficácia dos docentes para execução de demandas específicas.

Essa inquietação deveu-se aos aspectos da prática pedagógica da educação inclusiva vigente, nos quais a formação continuada docente almeja fomentar satisfação profissional e pessoal do professor e, conseqüentemente, impulsionar a autoeficácia do profissional para efetivar educação inclusiva adequada. Além disso, o apoio de profissionais e familiares no ambiente acadêmico (sala de aula, escola etc.) pode elevar a percepção de autoeficácia docente para incluir o autista na aula de EdF.

Na prática o resultado desta investigação contribui para a valorização da realidade pedagógica de toda a comunidade escolar, beneficiando professores, alunos e pesquisadores dentro de uma perspectiva plural, no que tange a evidências da educação inclusiva na atualidade.

1.6.2. Relevância Científica

No âmbito da produção científica, este trabalho pode contribuir no aprofundamento de questões relativas à Educação Física escolar inclusiva, perfil do profissional, formação continuada do professor e percepção de autoeficácia docente para efetivar a inclusão do aluno autista na aula de EdF escolar, problematizando a prática pedagógica vigente e o contexto atual, e corroborando com a emissão de novas premissas sobre a inclusão do autista na escola regular.

Esta pesquisa se conjectura relevante ao apresentar contribuições no sentido teórico e provocar novos subsídios para inserir querela educacional de temas alusivos ao perfil docente, discente autista, inclusão escolar, autoeficácia e formações continuadas do docente. Colabora assim com iminente debate sobre as práticas pedagógicas inclusivas e o aprimoramento das condições do trabalho pedagógico, bem como o processo do ensino-aprendizagem.

Justifica-se então o trabalho pela responsabilidade de identificar a autoeficácia docente para incluir o aluno autista na aula de EdF em consequência do perfil do professor, gênero, idade, formação, tempo de exercício profissional, sentimentos pessoais sobre a inclusão, rede de apoio, anseios da formação continuada e autoeficácia docentes voltados ao ensino inclusivo apropriado. Através de discussões a respeito das demandas escolares de inclusão, desafios e barreiras recorrentes, são ampliado debates e discussões acerca dessas problemáticas.

Essa pesquisa consiste em produzir conhecimento sobre o papel da formação continuada e autoeficácia dos professores, no que diz respeito às estratégias atuais da educação inclusiva, para o aluno autista na aula de EdF da escolar, contemplando a complexidade e a variabilidade das situações. O contexto específico em que a pesquisa se faz presente deverá emanar e fomentar futuros estudos de replicação de pesquisa desenvolvidos em maior escala.

Este estudo compatibiliza com a necessidade de reflexões que reforcem a valorização do conhecimento e criação de um diálogo colaborativo na busca de

melhores possibilidades de aprendizagem, a fim de evitar visões reducionistas da prática docente. Dessa forma, há comprometimento do fornecimento de novas informações fidedignas e atualizadas, de conceitos inéditos sobre a prática pedagógica do ensino básico inclusivo no contexto da escola regular, Educação Física, formação continuada e autoeficácia docente na práxis contemporânea.

1.7. Hipóteses

Docentes do ensino fundamental regular encontram-se com baixa autoeficácia docente e estão desassistidos de suficiente formação continuada.

1.7.1. Primária-Geral

Existe baixa autoeficácia docente para incluir o aluno autista na aula de Educação Física na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023.

1.7.2. Secundárias-Específicas

Existe perfil docente inabilitado para incluir o aluno autista nas aulas de Educação Física, na escola regular Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023.

Existe insuficiente formação continuada docente para incluir o aluno autista nas aulas de Educação Física na escola regular Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023.

Existe inadequada autoeficácia docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física na escola regular Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023.

1.8. Alcance e limites

Delimitação Epistemológica: Esta investigação está relacionada a inclusão, pedagogia e didática.

Delimitação Geográfica: A pesquisa ocorreu na escola regular Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, zona leste III, zona norte, rua Raio de Luz - residencial Viver Melhor, 2a etapa – Lago Azul, do município de Manaus – AM/BR. A qual compreende 2.872 (dois mil oitocentos e setenta e dois) alunos, no geral. Porém, elevado número de alunos com necessidades especiais matriculados, 62 (sessenta e dois) alunos, dentre os quais se encontram 30 (trinta) alunos autistas, no ano de 2023 (dois mil e vinte e três), entre as escolas regulares desse município.

Delimitação Institucional: A investigação deu-se com um número mínimo de 11 (onze) professores de Educação Física dessa instituição, alcançando então 100% (cem por cento) do público-alvo, educadores físicos da instituição.

Delimitação Temporal: A temporalização da pesquisa foi transversal retrospectiva, pois a coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano de 2023.

Participantes: professores da disciplina Educação Física da escola indicada.

Viabilidade: O trabalho contou com o comprometimento da pesquisadora e da orientadora do trabalho para viabilizar a pesquisa, além da autorização da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/AM, houve livre acesso à escola em questão. Contribuiu também a existência de tempo, material e disponibilidade de internet, livros, revistas, artigos e documentos pertinentes ao tema proposto, que garantiram a credibilidade da pesquisa.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Nesta parte há presença dos aspectos conceituais, teóricos, éticos e legais, que servirão de marco de referência para compreensão do tema e objeto de investigação.

2.1. Definições dos termos chave

Neste tópico, apresentam-se as definições dos termos-chave da pesquisa de maneira sucinta: autoeficácia, educação, educação física, inclusão e formação continuada do Docente.

2.1.1. Autoeficácia

Desenvolvido por Albert Bandura, renomado psicólogo canadense, professor da Universidade de Stanford, como parte da Teoria Social Cognitiva, o conceito de autoeficácia é descrito como o senso de autoestima ou valor próprio que uma pessoa tem para superar desafios, executar tarefas ou atingir metas com devido sucesso. Esta percepção refere-se a crença da capacidade que a pessoa tem em executar habilidade específica, como, por exemplo, o ensino inclusivo para autista na escola regular, superando desafios e produzindo resultados satisfatórios.

A autoeficácia não se trata apenas de uma crença subjetiva, mas influencia também o comportamento, na motivação e na resiliência de uma pessoa diante de diferentes situações. Ter elevada autoeficácia pode refletir maior senso de realização e sucesso em várias áreas da vida. Outrossim, crenças de autoeficácia docente são entendidas como “julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de envolvimento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados” (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2001, p. 783).

Essa crença pessoal foi desenvolvida desde o nascimento com as primeiras experiências de exploração, em que os recém-nascidos começaram a perceber que têm a capacidade para fazer as coisas acontecer ao observarem que as suas próprias ações produzem determinados efeitos contribui não só para a própria vida, como para as futuras gerações, tendo efeito no desenvolvimento, adaptação e mudança do ser humano (Loureiro, 2019).

Segundo a Teoria Sociocognitiva, profissionais têm a capacidade de influenciar suas próprias ações e controlar eventos que afetam as suas vidas, produzindo assim

resultados desejados. São considerados, então, dirigentes de determinadas atividades laborais específicas ao longo da vida humana. Essas crenças estão diretamente ligadas à confiança e à convicção que o professor tem em relação ao seu desempenho profissional.

Nesse sentido, uma excelente autoeficácia determina o grau de persistência no alcance de objetivos definidos, por outro lado, uma baixa autoeficácia também ocasiona depreciação funcional, fazendo com que o professor evite desafios iminentes e obtenha resultados insatisfatórios. Assim Bandura afirma que autoeficácia é pedra angular da motivação humana, pois pretende mudar a realidade e atingir a meta que se deseja, modificando circunstâncias do cotidiano docente através da sua própria ação.

As principais contribuições da autoeficácia manifestam-se na conduta profissional, fatores pessoais e condições ambientais, interagindo e relacionados entre si. Assim, as interpretações que as pessoas fazem sobre o seu comportamento influenciam os fatores ambientais e pessoais, e conseqüentemente, alteram comportamentos futuros (Loureiro, 2019, p.6).

Crenças de autoeficácia podem então determinar o processo de escolha profissional, no qual o professor elege e defende ser competente para realizar, como no plano de ensino individualizado, metodologias inclusivas, flexibilização das atividades, modificações nos equipamentos de trabalho, solução de conflitos e avaliações alternativas, dentre outros, pois sentem-se competentes o bastante para realizá-los.

Nesse sentido, pesquisas têm mostrado impactos relevantes na crença das escolhas profissionais do docente, desempenho profissional e sentimento de satisfação relacionados à inclusão. Pois influencia em grande parte o comportamento dos profissionais na inclusão escolar, auferindo participação social e anseios de significativa parcela social.

Outros comportamentos influenciados pelas crenças de autoeficácia são os esforços despendidos, a perseverança face aos obstáculos e a resiliência perante adversidades, ainda os objetivos e o compromisso, os pensamentos e as reações emocionais, como ansiedade, stress e depressão (Loureiro, 2019, p.10).

Ao sentirem-se mais competentes, os docentes podem envolver-se cada vez mais nas atividades escolares inclusivas, junto a barreiras e desafios encontrados, o que, por sua vez, leva a desenvolver uma maior competência, habilidade e compreensão dos aspectos inclusivos individuais. Destarte, suas atitudes podem impactar positivamente na inclusão escolar, fomentando uma visão assertiva do papel docente, compromisso, participação e comportamento efetivo através da motivação pessoal.

2.1.1.1. Fontes de Autoeficácia

De acordo com Albert Bandura, as crenças de autoeficácia são formadas basicamente por quatro fontes principais: experiências pessoais, persuasão social, aprendizagem vicariante e estados fisiológicos. De acordo com Moreira (2018, p. 01):

Com um importante papel dentre esses conceitos, as crenças de autoeficácia também propiciam a motivação humana, as realizações pessoais e os estados afetivos, sendo ainda um componente da autorregulação do comportamento e pensamento humano, agindo no quanto de esforço será investido em uma tarefa, na persistência e resiliência diante das dificuldades.

A experiência pessoal é a realização bem-sucedida de uma tarefa no passado, que tende a aumentar a sua crença em uma atividade futura. Quanto mais uma pessoa pode acumular, maior será a sua autoeficácia. Essa fonte é capaz de fornecer informações legítimas sobre o comportamento do indivíduo, indicando a possibilidade de atingir ou não o sucesso em certa atividade (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

A experiência vicariante é outra fonte de informação fornecida por modelos sociais ou aprendizagem por modelagem, onde as pessoas acreditam que têm capacidade para desempenhar determinadas ações ao verem outros semelhantes fazendo. Diz respeito à observação de outras pessoas executando uma determinada tarefa e à inferência do próprio nível de capacidade a partir da comparação com outros considerados semelhantes (Pajares, 2002).

A persuasão social, ou persuasão verbal, diz respeito ao julgamento de outras pessoas por intermédio de um feedback, positivos ou negativos. Através desta fonte, as pessoas podem mobilizar maiores esforços nas tarefas que realizam, dependendo se lhes é transmitida confiança e são persuadidas por aqueles que possivelmente teriam capacidades para transferir confiança, como os seus superiores. O impacto das

persuasões verbais terá maior na formação nas crenças de autoeficácia quando o indivíduo for capaz de acreditar que há alguma probabilidade do seu comportamento produzir resultados esperados (Bandura, 1997).

Por fim, as pessoas também podem avaliar as suas capacidades a partir do seu estado fisiológico, fadiga, stress, humor ou ansiedade. Assim, utilizam esses indicadores como fonte de informação sobre possibilidades de sucesso ou insucesso em situações específicas. Profissionais docentes podem interpretar a reação de stress como um sinal de falta de capacidade, interpretando este como um indicativo de sucesso ou fracasso na específica atividade. Para elevar as crenças de autoeficácia é pertinente que ocorra a promoção do bem-estar emocional e redução dos estados emocionais negativos (Pajares, 2002; Pajares & Olaz, 2008).

Através das quatro fontes de autoeficácia, os profissionais recebem diversos tipos de informação relacionados com as suas capacidades. No entanto, esta informação apenas se torna informativa e promove mudança nas crenças de autoeficácia após o seu processamento cognitivo e processo de autorreflexão. Cada pessoa seleciona, pondera e integra nos seus julgamentos de eficácia a informação recebida, sendo este processo influenciado por diversos fatores pessoais, sociais e ambientais.

Alguns estudos sugerem que estas fontes de autoeficácia apresentam uma grande interdependência. E, em relação à contribuição de cada uma destas fontes de informação para as crenças de autoeficácia, as experiências de mestria revelam-se consistentemente um forte preditor de autoeficácia, existindo resultados inconsistentes para as outras fontes, principalmente ao nível da experiência vicariante (Moreira, 2008).

2.1.2. Educação Básica

A história da escola está caracterizada pela delimitação da escolarização, privilegiando apenas um pequeno grupo específico, ou seja, uma exclusão foi disseminada nas políticas e práticas educacionais tradicionais, habituais ou apenas reprodutoras da ordem social.

Dessa forma, a visão dos direitos humanos junto ao conceito da cidadania, fundamentados no reconhecimento das diferenças e da participação plena de todo ser humano, levou à identificação dos mecanismos e processos de desigualdades

intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outros. Foi a partir dos anos de 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1988 com a Constituição Federal do Brasil, em 1990 com a Declaração Mundial de educação para todos e em 1996 com Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que pudemos obter um envolvimento social maior da educação para todos (Quadro 1).

Quadro 1: Bases legais e normativas relacionadas à educação inclusiva no Brasil

Ano	Bases legais e normativas
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1988	Constituição Federal do Brasil
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.1.2.1. Declaração Universal dos Direitos Humanos

Em meados do ano de 1948, a Declaração Universal dos direitos humanos, surge com o intuito de promover o progresso social e melhores condições de vida em liberdade, por meio do ensino e da educação, assim como a promoção do respeito a esses direitos e liberdades, através da cooperação entre países. Em seu artigo 7º consta:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (Declaração dos direitos humanos, 1948).

Dessa forma, percebe-se que a educação, outrora restrita a grupos privilegiados, tornar-se-ia precursora dos direitos humanos fundamentais, sociais e individuais. Nesse contexto, prioriza-se a acessibilidade, participação e engrenagem social de todos, através do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. Em seu artigo 26, defende-se que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (Declaração dos direitos humanos, 1948).

2.1.2.2. Constituição Federal do Brasil

Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV), é uma das premissas contidas na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, a educação está presente na Constituição Federal do Brasil desde 1988 e sua formalidade é considerada direito fundamental intrínseco ao indivíduo. Pois retoma os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, ideais defendidos e fundamentados pela Revolução Francesa de 1789 na Europa. Em seu artigo 205, a Constituição Federal regente no Brasil compreende que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nota-se então, que a educação deve atingir todos os níveis sociais, sem exceção. Por conseguinte, aspira por direito de igualdade de condições e acessos ao ambiente escolar, propiciando a liberdade de aprender e ensinar, e impulsionando o pluralismo de ideias e concepções. Essa premissa reflete o propósito constante de uma educação contemporânea que visa se adequar e solidarizar-se com qualquer cidadão comum, independentemente das diferenças presentes. Dessa forma, a Constituição (1988) afirma que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação (Brasil, 1988).

O cidadão comum, ou seja, aquele que está em pleno gozo de seus direitos fundamentais, anseia por igualdade de condições outrora documentadas. Nesse sentido, ocorre a apreciação da importância da formação do indivíduo, desde o seu ambiente familiar até a esfera social, efetivando sua independência e papel iminentemente participativo.

Em seu dispositivo, artigo 206, inciso I, a Constituição estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, CF, 1988). Espera-se assim que ocorra o pleno desenvolvimento do cidadão, atenuando

diferenças sociais por intermédio da contemplação educativa, mesmo que tais anseios demandem serviços especializados.

2.1.2.3. Declaração Mundial de Educação para Todos

Durante a Conferência da Educação para todos foi intensificada a educação através da Declaração Mundial de educação para todos, a qual defende dez objetivos para garantir o direito à educação:

- ✓ Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- ✓ Expandir o enfoque;
- ✓ Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- ✓ Concentrar a atenção a aprendizagem;
- ✓ Ampliar os meios e o raio da educação básica;
- ✓ Proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem;
- ✓ Fortalecer as alianças;
- ✓ Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
- ✓ Mobilizar os recursos;
- ✓ Fortalecer a solidariedade internacional.

Dessa forma há um compromisso abrangente de assegurar a educação para todos através da cooperação entre países, propostas e estabelecimento de metas complementares, inclusivas e eficazes. Diante do contexto, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990, p.2) consta que:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;

Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social.

Devido à falta de acesso à educação básica ou à incapacidade de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais, as quais poderiam melhorar a qualidade de

vida e ajudar na percepção e adaptação ao contexto social e cultural. Nesse contexto, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990, p.4), consta que:

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Nesse sentido, é irrefutável a importância da educação para todos, com o objetivo de reduzir paulatinamente as desigualdades sociais, através da universalização e melhoria da qualidade da educação básica equitativa. Tomar medidas paliativas às diferenças compreende uma série de prioridades no processo educativo, por meio da atenção especial e persistente.

Observações elencadas em declaração são recorrentes e demandam esforços governamentais, sociais e atitudinais aos hodiernos desígnios educativos, dentro e fora do ambiente formativo. Esses esforços devem pautar-se na fruição da cidadania como um todo, sendo alcançada de forma gradual, através da participação mútua dos pares envolvidos e seus devidos comprometimentos.

2.1.2.4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A educação tem por objetivo preparar o cidadão para viver em sociedade e, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

A educação básica brasileira compreende os níveis de educação infantil, fundamental e médio. Este conceito foi ampliado a partir de 1996, estabelecendo possíveis organizações seriadas, anuais, periódicas, semestrais, em ciclos, em alternância regular de períodos de estudos, em grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Dentro da LDB (Brasil, 1996), observa-se que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nesse sentido, é válido aclarar que a educação é parte integrante elementar do processo educativo e faz-se presente em todos os aspectos dos níveis sociais. Dessa forma, promove engajamento contínuo de acesso às oportunidades educacionais, superando disparidades educativas e obstáculos que impedem a participação em massa ativa no processo educativo.

2.1.3 Educação Física Escolar

Os ideais gregos influenciaram pela civilização ocidental e inspiraram filósofos do Iluminismo, que defendiam a prática da EdF como uma das fontes para uma vida saudável. Dessa forma, a EdF surge como uma disciplina que tem como propósito estudar o ser humano em movimento, a melhoria do funcionamento corporal e aumento do desempenho humano refletida externamente.

Costa (2014) afirma que a “higiene escolar”, faz da escola ambiente responsável pela promoção de hábitos de higiene, a qual tem como função preparar a criança para a sociedade, fazendo com que os hábitos de higiene se multiplicassem.

Percebe-se que, na história da Educação Física no Brasil, está pautada numa perspectiva originalmente higienista, com relatos de uma disciplina escolar voltada para promoção de hábitos de higiene, os quais norteia princípios de saúde para a população. Para Darido (2008, p.01), o corpo humano em desenvolvimento estaria ligado ao sinônimo de saúde mental e física, com direcionamentos específicos ao longo da sua história:

A partir de meados da década de 30, a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e da moral, a partir do exercício.

Essa ciência remonta aos tempos dos humanos primitivos, quando esses precisavam expandir e fortalecer suas capacidades físicas com a finalidade de sobrevivência. Diante de registros da importância do desenvolvimento da força física, entre outros aspectos do treinamento humano, percebe-se que tudo acontecia de maneira instintiva ou inconsciente. Conforme Costa (2014, p. 276) e Branch (2010, p.01) suas origens transcorrem conceitos multiformes de ginástica e saúde:

No século XIX, os “exercícios gymnasticos” faziam parte de um conjunto de hábitos higiênicos identificados no âmbito de um termo mais amplo denominado “educação physica”. Desse modo, os

exercícios físicos correspondiam apenas a um aspecto específico (Costa, 2014, p.276).

É importante frisar que, em função da influência das ciências naturais, particularmente da Fisiologia e da Biologia, o entendimento de conteúdo da Educação Física estava baseado numa visão de corpo marcadamente biológica, ou seja, o corpo e sua atividade física eram entendidos como dimensões da natureza (Bracht, 2010, p.01).

Utilizam-se de conteúdos da cultura corporal de movimento como: dança, ginástica, brincadeiras, jogos e lutas para alcançar o devido desenvolvimento motor adequado dos alunos. Dessa forma, promove a aprendizagem motora e cognitiva para que a criança alcance autonomia e experiências corporais de movimento prontas do pensar, agir e sentir.

Trata-se de um aprendizado através da cultura corporal de movimento, a qual está inserida no cotidiano humano desde o surgimento do homem primitivo que dependia de sua força, velocidade e resistência para sobreviver, até os dias atuais. Dessa maneira, o homem sedentário, o qual cultivava, construía e lutava por suas terras, viria desenvolver outras habilidades físicas, para o aperfeiçoamento de gestos e práticas de sobrevivência. De acordo com Oliveira, (2006, p. 86):

É cultura no seu sentido mais amplo, fertilizando o campo de manifestações individuais e coletivas. É transmissora de cultura, mas pode ser, acima de tudo, transformadora de cultura. Incorpora conhecimentos da Medicina, mas ninguém será capaz de considerar o professor de Educação Física como aquele que cura.

Nesse sentido, passou por diversos ciclos ao longo da história, estes ciclos variam de um autoritarismo extremo à democracia liberal dos dias atuais. E durante séculos, a atividade física não fazia parte de nenhuma disciplina acadêmica, já que os exercícios e habilidades realizados com o corpo não estavam integradas às tradições humanas ou científicas. Assim, sua apreciação limitava-se apenas à prática do entretenimento lúdico ou em forma de espetáculo popular.

Todavia, no auge das diversas modalidades esportivas e da necessidade de técnicas mais específicas para sua execução de forma correta, tornar-se-ia os fundamentos de uma nova disciplina escolar. Darido (2008, p. 2) afirma que:

Na Constituição de 1946 a inspiração era liberal-democrática face à influência dos educadores da Escola Nova. Este movimento, que seguiu anteriormente (década de 20), mas que se fez presente nesta fase, tinha por base o respeito à personalidade da criança, visando

desenvolvê-la integralmente, caracterizando-se por uma escola democrática e utilitária, cuja ênfase punha-se no aprender fazendo.

No Brasil, no ambiente escolar, a EdF tem sua participação efetiva desde o século XIX, com o nome de “ginástica”, uma disciplina obrigatória período da história em que começaram a existir leis que permitiram a inclusão da ginástica na grade curricular de ensino e os estudantes passaram a usufruir desse benefício. Essas atividades foram incorporadas, a partir de 1920 em vários estados da federação, contribuindo com a prosperidade e saúde nacional. Soares et al (1992, p. 51) retrata que:

Os exercícios físicos, então passaram a ser entendidos como “receita” e “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista.

Atualmente, a EdF tem um papel muito mais diversificado. Entre seus objetivos de pesquisas, destacam-se estudos de saúde de trabalhadores e saúde pública, práticas especiais para pessoas com deficiência, biomecânica do esporte (que analisa a locomoção do corpo), entre outros.

Baseia-se em fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológico, psicológicos e biológicos para educar o homem ágil e apto (Coletivos de autores, 2006, p.36). Dessa maneira, faz emergir um cidadão transformador do ambiente onde vive. Recorre ao caráter, através da hierarquia e respeito, aprendendo através do corpo em movimento, desenvolvimento da aptidão física, participação e cooperação social.

Desde então, é necessário pensar que a atividade física tem o seu papel fundamental de contribuição na formação humana. Preocupa-se não apenas com a saúde do corpo humano, mas também com a saúde mental, coletiva e emocional dos indivíduos. Acredita-se que esta formação proporciona uma visão integral do ser humano, através de exercícios aprendidos exercícios de fortalecimento corporal, saudável e de respeito ao próximo. Lopes (2007, p.36) afirma que:

A EF na escola, deveria ter como parâmetro primordial dar oportunidade, na prática a todos os seus alunos à vivência do maior número de experiências motoras possíveis, pois desta forma, eles experimentam uma maior gama de movimentos, têm uma bagagem motora diversificada, podendo, assim, no momento que for necessário lançar mão destes movimentos e utilizá-los em situações variadas.

Trata-se do provimento de novos conceitos corporais através da aprendizagem pelo movimento pois “os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno e são sistematizados na forma de técnicas e táticas” (Soares et al, 1992, p.36). Nesse sentido cabe ressaltar a grande importância da disciplina para aperfeiçoar a formação das pessoas, visto que seu objetivo é experienciar de grande diversidade da cultura corporal de movimento por meio das modalidades esportivas, jogos, danças e brincadeiras.

A Educação Física está em constante transformação, criando novas oportunidades profissionais nos mais diversos campos de atuação. Contribui, assim, para a formação de uma sociedade livre de maus hábitos alimentares e sedentários. Barbanti (2012, p.01) afirma que:

A Educação Física é em determinada culturalmente pelo o que o homem pensa de seu corpo, como ele pensa de si mesmo em relação ao seu corpo, e como ele pensa que seu corpo deve ser treinado, exercitado, disciplinado, desenvolvido, educado.

Nesse viés, cabe destacar a importância de uma excelente formação desse profissional inicial e continua, devido a sua grande importância no que refere a respeito à instrução e inclusão escolar. A importância da adequação de um trabalho de qualidade reside na transferência de saberes de diversas práticas corporais e sociais. Darido (2008, p. 79) afirma que:

Desde o início do processo de formação profissional, os futuros professores, sob a supervisão de um professor mais experiente, deveriam tomar contato com a realidade da situação ensino-aprendizagem no contexto escolar. Após estas ações pedagógicas os futuros professores, junto aos supervisores, discutiriam os acertos e erros cometidos no processo, no que diz respeito à escolha dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos.

Dessa forma, partimos de uma temática mais abrangente de vivências corporais e suas possibilidades dentro de um contexto escolar real, onde inferimos que é primordial que o professor de Educação Física se sinta seguro para ministrar aulas ao público autista em particular, dentro da escola regular e respeitando as suas particularidades.

A EdF contribui para o aperfeiçoamento da práxis educacional, pois é capaz de superar barreiras materializadas historicamente, incluindo todos os alunos, sem

exceção, às práticas corporais de movimentos, aos hábitos da atividade física e, conseqüentemente, à vida saudável.

Nesse enfoque, depreende-se que pesquisas científicas devem contribuir significativamente para a capacitação e aperfeiçoamento desses profissionais, levando novos conceitos adquiridos a prática usual do professor dentro do seu contexto mais complexo de trabalho (expectativas da comunidade escolar, alunos, diretores, gestores e professores de outras disciplinas).

2.1.3. Educação Física Inclusiva

A inclusão traz uma série de benefícios tanto para os alunos com deficiência quanto para os demais alunos os quais estão frequentando o ambiente escolar. Pois, a diversidade de alunos dentro de um mesmo ambiente pode contribuir extensivamente com as aprendizagens de todos, por intermédio do uso de princípios morais, como respeito, justiça, cooperação, tolerância e cidadania.

Progressivamente, adequa-se assim a realidade social em que estamos inseridos e corrobora com o desenvolvimento emocional e social do discente. Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva visa conceder espaço de aprendizado a todos os alunos, inexistindo exclusão, independentemente da disciplina em que o aluno está inserido. Assim, é garantido que todos os alunos, independentemente de suas limitações ou diferenças individuais, tenham acesso a uma EdF de qualidade dentro da escola regular, ultrapassando barreiras de acessibilidade supostamente encontradas para esse público em particular. Lopes (2007, p.38) indica que:

A EF deve ser vista como uma disciplina verdadeiramente inclusa no contexto escolar e, para isso, é necessário que haja uma repercussão positiva de sua finalidade, que é desenvolver o indivíduo integralmente; e que seus objetivos possam ser alcançados a partir de uma prática responsável e permanente.

No Brasil, a inclusão passa por grandes desafios, dentre os quais existe a resistência social, inicializada ainda no ambiente escolar, onde não é encontrada a ideal adequação para os alunos com TEA, como o assistencialismo, ajustes arquitetônicos ou atitudinais dos profissionais. Pois, em sua grande maioria, estrutura escolar e profissionais da escola ainda estão despreparados para o recebimento do aluno inclusivo, o que torna a sistemática depreciada e improdutiva. Segundo Silva (2014, p.5 e 6):

O desafio para o professor da classe regular é grande, pois exige mudanças no contexto da sala de aula e na metodologia empregada. Pesquisas efetuadas entre professores, evidenciam ainda hoje, muita resistência a estas mudanças. Muitos justificam que não foram preparados durante o período de formação, outros deixam claro que além de informação e formação, faltam-lhes condições psicológicas para assumir tal compromisso. Na realidade o que se percebe é uma grande insegurança, reforçada pela falta de aceitação, por parte de alguns profissionais da educação.

Esse compromisso é de todos, inclusive dos educadores que devem abraçar essa missão, contribuindo em uma ação eficaz, com direcionamento e parcerias na luta contra a discriminação dos excluídos. Deve-se participar desse processo e das decisões referentes à nova política educacional com cautela e responsabilidade, verificando a organização do sistema, se de fato os Portadores de Necessidades Especiais estão sendo incluídos, se estão sendo atendidos nas suas especificidades, cabendo a escola a melhor forma de atendê-lo e de garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade. Entretanto, o sistema governamental deve subsidiar a estrutura necessária para a inclusão, assegurando a parte estrutural e profissional, especializando toda a comunidade escolar para poder ter condições de atender diferentes realidades.

Dessa maneira, alunos autistas, repelidos de direitos e garantias individuais, encontravam-se frequentando somente instituições especializadas ao ensino do aluno com necessidades especiais, buscando apenas conter ações ou sintomas patológicos, como estereotípias, repetições, dificuldade de comunicação, atraso na fala, atraso motor, dentre outros. Em contrapartida, instituições de ensino regular encontram-se despreparadas para o recebimento do aluno inclusivo autista, o que demanda aperfeiçoamento formativo iminente e persistência dos docentes envolvidos no processo educacional inclusivo. Martins (2017, p.217) afirma que:

Atualmente, com as novas diretrizes curriculares e legislação dirigida para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, observamos que os alunos autistas estão sendo inseridos nas escolas regulares. Até pouco tempo atrás, essas crianças frequentavam somente as instituições especiais e não havia um foco

na escolarização, mas no desenvolvimento de habilidades cotidianas e extinção de comportamentos considerados inadequados.

Assim, alunos em diversos graus de deficiência, estão adentrando progressivamente escolas de ensino regular nos últimos anos e demandam profissionais da educação inclusiva capacitados, especializados e simpatizantes dessa nova proposta de ensino desafiadora, a qual exige metodologia diferenciada, voltada às atividades de caráter adaptado e participativo efetivos.

Nessa perspectiva, a inclusão busca garantir que todos os indivíduos ou grupos sociais, especialmente aqueles em condições de segregação ou marginalização, tenham as mesmas possibilidades e oportunidades de se estruturarem como indivíduos. Incluir, então, significa atender, através de soluções, posicionamentos e atitudes, o ser humano como um todo, sem excluir ou segregar por quaisquer circunstâncias adversas.

É testificado que a educação inclusiva ajuda a desenvolver habilidades sociais, promovendo empatia e cultura de respeito pela diversidade. Todavia, deve ser feita com cautela e profissionalismo, garantindo, assim, uma abordagem mais abrangente, respeitando e valorizando características individuais do aluno autista como ser humano, suas necessidades, limitações e potencial. Nesse sentido, Martins (2017, p.223) afirma que:

O trabalho atual com autistas, baseados em visões organicistas e comportamentais tem evidenciado técnicas mais estruturadas que não vislumbram possibilidades de interação mais efetivas com esses sujeitos, ao contrário, muitas vezes acabam ocasionando maior distanciamento e a escola que muitas vezes não sabe como lidar com essa clientela, pois a escolarização de autistas ainda é um processo novo, acaba perpetuando essas concepções e conseqüentemente essa forma de distanciamento.

A educação, desse modo, deve assumir o papel de uma elevação num caminho anteriormente visto como plano, alavancando o desenvolvimento da criança, principalmente nos casos de crianças com qualquer deficiência, como no caso do autismo, no qual o papel da educação deverá ser mais atuante, pois a criança necessitará de um auxílio e envolvimento mais efetivo do outro.

Para a inclusão escolar, a diversidade é um valor positivo e defende a diferença existente, independentemente de características (físicas, psicológicas, sociais, culturais), com o direito de receber educação de qualidade e bem-estar individual e social em todos os sujeitos participativos do sistema educacional. Cabe, então, à

gestão existente dentro do contexto acadêmico instruir e amparar seus professores, servidores e colaboradores. Nesse sentido, o estado é o órgão supremo responsável pela adaptação e ajustamento desse processo que deve implementado constantemente através de planos e políticas públicas para corrigir atual demanda.

Conforme o Decreto nº 10.502/2020 e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida são favoráveis efetividade da inclusão, ressaltando outras alternativas educacionais e focando não apenas na inclusão escolar, mas na inclusão social, cultural, acadêmica, política, econômica e profissional. É preciso que seja compreendidos os objetivos que agregam esse novo processo de ensino-aprendizado com visão ampla e comum.

Levando-se em conta a predominância da frequência do aluno autista, quando tratamos da inclusão escolar, torna-se fundamental atualizações formais de capacitação aos profissionais atuantes no ambiente acadêmico: secretários, professores e pedagogos. Pois, através do comprometimento e responsabilidade mútua e artifícios elementares será alcançado êxito ideal ao processo inclusivo, reverberando respeito recíproco e desenvolvimento social comum. Daguano (2011, p.119) justifica:

Mas, isso não é o que acontece nas escolas em geral. É comum encontrar no ensino, professores, diretores e até mesmo funcionários da educação despreparados, sem nenhum conhecimento ou informação a respeito dos alunos com algum tipo de necessidade especial, principalmente o Autista, onde o que se sabe sobre essa síndrome ainda é muito limitado. Algumas propostas político-educacionais nos dão a impressão que as deficiências estão consolidadas nos indivíduos, ou seja, eles não teriam capacidade de ler, escrever, se socializar, não conseguindo se desenvolver e progredir. Dessa forma, faz com que a inclusão desses alunos não aconteça nas instituições de ensino e seja valorizado apenas um ensino especializado, individualizado e adaptado.

Para que isso não aconteça é de grande importância que o professor tenha o conhecimento das especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais, pois assim, o educador conseguirá saber e entender as dificuldades de cada aluno com necessidades especiais e conseqüentemente poderá buscar cada vez mais recursos, materiais e projetos que possam ajudar o desenvolvimento desses alunos. O professor conhecendo as dificuldades desses alunos pode também se aproximar dos familiares deles e buscar estabelecer parcerias e interagir com eles, pois juntos poderão contribuir para o melhor aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por outro ângulo, é percebido que o professor está inserido num contexto escolar inclusivo que desconhece limitações e dificuldades dos alunos com necessidades especiais e suas particularidades, visto que cada aluno apresenta, de maneira diferenciada, perfis e sintomas individualizados.

Características individuais do aluno deveriam ser averiguadas, analisadas e compartilhadas em meio escolar por uma equipe multidisciplinar. Assim como deve ser feito um breve levantamento prévio, contexto pessoal em que o aluno está inserido, suas limitações, capacidades e potencialidades, auferindo método apropriado de processo inclusivo para cada um. Maranhão (2012, p. 8) defende que:

Além disso, essas crianças apresentam uma inaptidão para participar de brincadeiras em grupo ou para estabelecer relações de amizade. Geralmente, não participam de jogos cooperativos, demonstrando pouca emoção, pouca simpatia ou pouca empatia por outras pessoas.

A inclusão vem então trazer novas expectativas para o processo de ensino-aprendizado, bem como propiciar valorização da diversidade social e trabalhar a tolerância progressiva, simulando possíveis eventualidades do cotidiano social do cidadão. Todavia, para que haja eficácia do modelo escolar inclusivo é preciso possibilitar meios organizacionais, formativos e de orientação gerais à prática profissional, através de capacitações e gerenciamento de atividades interdisciplinares, motivar e cultivar modelos de apoio profissional para aqueles que ocupam papel central no nesse contexto, os docentes.

Na EdF podemos dizer que esse aluno deve ser visto como um indivíduo em sua totalidade, através dos aspectos sociais, fisiológicos e culturais, considerando suas particularidades. Pois, através das atividades propostas e de repercussão positiva, existe o objetivo de alcançar todos os alunos a partir de uma prática segura, eficaz e consciente.

2.1.4. Autismo

Atualmente, um dos maiores desafios do ensino do professor está na inclusão do aluno com transtorno no desenvolvimento, no qual encontra-se também o discente autista, em ambiente escolar comum. Pois, nesse contexto há a necessidade de proporcionar educação para todos, de maneira igualitária, sem qualquer distinção.

Estudos recentes apontam aumento no número de alunos autistas assíduos à escola regular, reafirmando primordial necessidade de aperfeiçoamento profissional e

motivacional aplicados à integração desse aluno a aula de EdF de forma igualitária e promissora. O TEA atinge, na atualidade, 1% da população mundial, assim enfatiza Beamer e Yun (2014, p. 362):

There has been a steady increase in the number of students with disabilities placed in the general education classroom for the majority of their school day. According to the U.S. Department of Education (2012), the percentage of students with disabilities who spent more than 80% of their school day in the general education classroom rose from 31.7% in 1989 to 56.8% in 2007. There has also been a rise in the incidence of autism spectrum disorders (ASD). The most current reports indicate that ASD now affects 1 in 68 children, which represents a 123% increase in the previous 8 years (Centers for Disease Control and Prevention, 2014). With these figures, it is reasonable to assume that the presence of students with ASD in the general physical education (GPE) classroom has also become common.

De acordo com Borba e Barros (2018), para um indivíduo ser diagnosticado com autismo, a pessoa deve apresentar sinais que se iniciam nos seus primeiros anos de vida, comprometendo a sua capacidade de se relacionar com o ambiente em que vive. Nesse sentido, depreende-se que a palavra “espectro” indica que dizer que existem graus ou níveis diferentes deste transtorno para cada criança, ou seja, crianças diagnosticadas com autismo podem apresentar dificuldades maiores ou menores dependendo do grau do transtorno manifestado.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição ou DSM-5 é um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais muito utilizado pelos médicos, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas. De acordo com Borba e Barros (2018, p.4):

As crianças diagnosticadas com autismo podem apresentar dificuldades maiores ou menores dependendo do grau do transtorno manifestado. O DSM-V prevê três níveis de comprometimento (níveis 1, 2 e 3). O Nível 1 é o nível de menor comprometimento e o Nível 3 é o de maior severidade dos sinais.

Precisa-se então estimular todos os sentidos, interagindo simultaneamente e sustentando a atenção do discente por meio de ferramentas e condições ideais ao conteúdo proposto. Fazem-se levantamentos prévios de pontos fortes e fracos, tais como habilidades e limitações do autista, para que assim sejam acrescentados novos conceitos e valores. Pode-se então, desenvolver ensino-aprendizagem através da

socialização e tolerância, corroborando com a diversidade dentro do contexto inclusivo. Dessa maneira, Borba e Barros (2018, p. 4) afirmam que:

Mas quais são, então, as características centrais do autismo? De modo geral, as crianças diagnosticadas com autismo apresentam duas principais características: déficits de interações sociais e de comunicação e comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Os atrasos no desenvolvimento do aluno autista são encontrados através de um diagnóstico médico devidamente elaborado e que é apresentado em instituição escolar, reafirmando limitações particulares do indivíduo, como o atraso na fala, na motricidade, na interação social, na comunicação verbal e outras estereotípias comportamentais. Confirma Penido et al (2016, p.37) que estudos recentes apontam que algumas:

Alterações na motricidade podem ser evidenciadas como características do TEA, sendo elas: alteração no sequenciamento da marcha, andar nas pontas dos pés, atraso no desenvolvimento dos estágios do andar, ausência de reflexos protetores para queda, posicionamento atípico de mão, ausência de padrão de correção postural, falta de coordenação motora, assimetria no engatinhar e andar, sinais extrapiramidais (ex., tremores e rigidez muscular).

Nesse sentido, percebe-se que através da atividade lúdica o aluno autista pode integrar-se às atividades escolares, participar de instruções e ser bem recebido em meio social. Trata-se de atividades recreativas com foco no aprendizado comum, assim como devida inserção social do aluno. Cabrera (2007, p.) reafirma características do autismo:

Los niños autistas permanecen aislados, desinteresados, con poca integración con los pares, pobre juego simbólico—imaginativo; no reconocen reglas del juego o expresiones faciales, y tienen escasos gestos expresivos y atención compartida. Las conductas repetitivas (estereotipadas) son motoras y sensitivo—sensoriales. En el primer grupo están el aleteo, el balanceo, la deambulación y los saltos; en el segundo tocar superficies, oler y chupar objetos, mirar la luz, ver correr el agua o girar los objetos, etc.

Assim como o discente autista, é corriqueiro perceber que o professor de sala de aula está desamparado quanto às implementações e planejamentos voltados à integração desse aluno na sala de aula comum. E atualmente encontram-se sem a presença de suportes básicos como a avaliação prévia, acessibilidade geral, professor auxiliar e planejamento individualizado, amparados legalmente à inclusão sem precedentes. Nesse sentido, Barbosa (2018, p.300) alega que:

Mesmo havendo a matrícula, há possibilidade desse estudante ser incluído ou excluído dos processos de desenvolvimento da aprendizagem. Visto que a inclusão não se relaciona apenas ao acesso do indivíduo em ambiente escolar e sim na permanência e aprendizagem aos conhecimentos pedagógicos.

Cabe, então, aos professores, personagens de suma importância para o desenvolvimento social, agregar valores, instruir e oferecer acessibilidade adequada, assim como adaptar aulas à específica demanda popular. Pois, atualmente, o corpo discente encontra-se cada vez mais diversificado, caracterizado por inabituais particularidades inerentes ao público inclusivo. É necessário que toda escola regular se ajuste cada vez mais à nova realidade social, beneficiando todo o público em geral e proporcionando excelência na educação. Gaiato (2018, p.70) afirma que:

É importante que os profissionais da escola saibam como reforçar comportamentos adequados e eliminar comportamentos inadequados indesejáveis, para o bom funcionamento da criança nesse ambiente. Na escola também trabalharemos tentando prevenir comportamentos inadequados.

Dessa maneira, deve-se proporcionar novos conhecimentos e metodologias de ensino docentes específicos ao público alvo, empregados através de capacitação e motivação do profissional. O aluno demanda especificidades individuais e ao professor cabe identificar e reformular modelos adequados ao processo de ensino-aprendizado pertinente.

2.1.5. Formação Continuada do Docente

Partindo do papel central do professor em meio acadêmico, muito se tem debatido sobre formação continuada e requisitos básicos para o seu desempenho profissional com demandas dentro da instituição de ensino regular. Nesse entendimento, existe um viés considerado relevante inserir formações periódicas, com foco no público desamparado ainda nos dias atuais.

Para que o professor melhore sua atuação pedagógica, o caminho é a busca por uma melhor formação inicial atrelada a continuidade formativa do profissional, com o intuito de que aquela não seja um fim, mas um processo de conhecimento, atuação, observação e percepção constante e permanente de novos conceitos, renovados e remodelados.

Esse modelo de formação baseia-se na competência profissional para obtenção de efetivo desempenho funcional individual. Nesse sentido, é coerente

elucidar tamanhos benéficos para o processo de ensino-aprendizagem e atividades de intervenções dentro do ambiente acadêmico, angariando engajamento adequado, maior apreço e preparo para o atendimento específico.

Além disso, na BNCC (Brasil, 2019, p.3) em seu artigo 6º consta a formação continuada como obrigatoriedade, ressaltando seus benefícios a escola e ao professor:

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente.

A partir de pesquisas recentes, podemos averiguar que a implantação da Formação Continuada voltada à Inclusão deve ser embasada em levantamentos prévios de uma realidade vivida pelo professor de Educação Física, possibilidades e limitações de acordo com a comunidade local de trabalho escolar, de modo global. Dessa forma, afirma Fiorini e Manzini (2016, p.62):

A partir das pesquisas apresentadas e de apontamentos publicados por outros pesquisadores sobre formação de professores com foco na inclusão escolar de alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados no Ensino Regular, é possível arrolar características essenciais para o planejamento e o desenvolvimento de Programas de Formação Continuada, como:

- 1) Promover a reflexão, isto é, elaborar uma proposta que crie condições de reflexividade dos contextos, tanto individual quanto coletiva, e que aponte na direção de mudanças (Jesus, 2008a). Dessa forma, é preciso que a formação continuada dos professores possa levá-los a uma análise reflexiva e sistematizada da própria prática, na busca da superação das dificuldades existentes (Martins, 2012);
- 2) Considerar o ambiente escolar, ou seja, as práticas ali ocorridas, os contextos que configuram as escolas em que os professores trabalham (Cruz, 2008; Martins, 2012);
- 3) Assumir que a formação docente “pode muito, mas não pode tudo” e, por isso, é preciso investigar os “aspectos macro” que configuram os sistemas de ensino e condições de trabalho dos professores (Jesus & Effen, 2012, p.15);
- 4) Ter como componente do método da pesquisa o trabalho colaborativo, o qual pressupõe um processo de implicação do pesquisador externo no contexto onde será realizada a pesquisa (Pimenta, 2005; Mendes, 2008; Mendes & Toyoda, 2008).

Nesse sentido, sabe-se que o professor contribui diretamente com o desenvolvimento do aluno e toda a comunidade escolar no que diz respeito às acessibilidades do aluno com deficiência, seus direitos e garantias legais. Através do professor, o indivíduo pode progredir e evoluir como cidadão com efetiva participação social, pois é ainda dentro do ambiente escolar que o aluno encontra amparo profissional e acolhedor imediato.

Por outro lado, na prática, os portadores de necessidades especiais ainda são discriminados, não tendo prioridade quanto ao atendimento individual e especial devidos, além de insuficientemente ocuparem lugar de destaque na escola ou na sociedade, descumprindo assim o direito legal do aluno.

A formação continuada tem por objetivo oferecer e contribuir impreterivelmente para a transformação da crença de capacidade pessoal do profissional para exercer atividades específicas de inclusão do autista dentro do ambiente escolar. Favorece, dessa forma, considerável parcela da demanda social, onde significativo número de crianças é atualmente diagnosticado com transtornos de desenvolvimento e está desassistido de amparo educativo.

A capacitação iminente ao docente aprecia novas metodologias de efetivação do processo de ensino-aprendizagem e reformula soluções para as novas problemáticas encontradas no contexto escolar. Cruz e Ferreira (2005, p.164) afirma em sua pesquisa que:

Indica como uma das competências do professor a gestão de sua formação contínua, indicando a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião a formação contínua representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das reciclagens obrigatórias e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos professores, quanto ao seu aperfeiçoamento, e uma determinada política educacional.

É preciso frisar que capacitações periódicas, através de levantamentos de temas e anseios pertinentes ao contexto escolar atual do professor devem ser ponderadas, pois discussões tempestivas contribuem com novas análises de trabalho e enaltece objetivos da inclusão escolar contemporânea e demais barreiras identificadas.

2.2. Antecedentes da investigação

Aqui se apresentam os antecedentes investigativos que serviram de apoio e ilustração teórica para a investigação. A partir deles, desenvolvem-se os significados assumidos pelas principais variáveis operacionalizadas com o tema-problema, objeto de investigação.

Durante o processo de pesquisas recentes por Aguiar (2005, p.225) foi declarado pelos profissionais que se faz crucial a existência de pré-requisitos para excelente desempenho da inclusão nas escolas regulares:

Na perspectiva das professoras, o professor necessita de: a-) apoio do governo, no que se refere a oferecimento de cursos de reciclagem (tiveram uma formação voltada para a prática pedagógica apenas para pessoas tidas como normais); b- de um corpo técnico especializado (composto por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo); e c) apoio da família do aluno tido como deficiente mental.

Nessa perspectiva, aos olhos dos professores, uma das demandas mais solicitadas encontra-se na capacitação por meio de cursos de reciclagem. Na visão do educador, é de suma importância que o professor obtenha conhecimentos mútuos sobre o processo de ensino e aprendizado do aluno autista, suas particularidades e possíveis entraves durante sua permanência e formação escolar, seguido de apoio de profissionais especializados e apoio de toda a comunidade escolar e familiares e/ou responsáveis.

O trabalho de inclusão com o aluno autista demanda interesse, simpatia e qualificação do profissional, com o intuito de aperfeiçoar atividades propostas nas aulas de EdF. Tem como propósito ultrapassar possíveis obstáculos os quais poderiam impedir a incorporação e o desenvolvimento do autista dentro do contexto específico da escola regular. Assim reitera Coqueiro (2019, p.95):

Além disso, alguns PEF afirmaram que tiveram facilidades em trabalhar com alunos com baixo grau de TEA, assim mantendo um método padrão de aula, fazendo poucas adaptações. Outros PEF relataram como desafiador o trabalho com alunos com TEA, pois, cada aluno com TEA têm suas individualidades, então precisam entender seu aluno e propor atividades dentro das limitações, sem esquecer dos demais alunos. Deve-se destacar que os PEF necessitam fortalecer e aprofundar na área de Educação Física Inclusiva, inclusive o assunto TEA, pois, os PEF sabem o conceito de TEA, mas não sabem justificar as atividades que podem beneficiar o aluno que apresente o TEA.

São características basilares do professor: colaborar com a interação social, ter maturidade emocional, compreender as necessidades e limites do aluno, ter empatia, atenção e ética, bem como possuir excelentes habilidades sociais dentro do contexto escolar, agregando assim um papel fundamental à importância da diversidade nesse contexto. Espera-se que a apreciação do profissional, a empatia com a deficiência e suas especificidades, a flexibilidade metodológica, a persistência, o controle emocional, a cooperação e a colaboração docente contribuam diretamente para o ensino inclusivo.

Em vista disso, a capacitação do professor é um processo fundamental para o pleno desenvolvimento e participação social do aluno, por meio de engajamento profissional cada vez mais eficaz na perspectiva inclusiva. As características do professor inclusivo, acima de tudo, também se exercem por meio de conhecimentos psicopedagógicos e metodológicos voltados às singularidades do autista. Nesse contexto Arrabal (2012, p.42) admite que:

El maestro debe dominar la metodología de los contenidos que recibe y su adaptación a partir del conocimiento de las características psicopedagógicas. La aplicación de los métodos y la metodología del contenido deben estar en correspondencia con los procedimientos, lo que exige su comprensión y a su vez fundamentar por qué se aplican.

Dessa forma, é comum encontrarmos em sala de aula uma grande diversidade de atributos do discente autista, o que demanda interesse do profissional e levantamento de informações prévias, elementares, e maneiras ou modos de trabalho mais adequados para exercer controle e segurança dentro do contexto da escola regular. Assim como a introdução e propagação de novos conceitos pertinentes ao autismo e ao ambiente que norteia o aluno na atualidade, acompanhamentos e avaliações periódicas apropriadas e foco no processo de desenvolvimento integral do discente. Maranhão (2012, p.08) alega que essas atividades e atitudes são benéficas ao aluno que pouco compreende determinados objetivos:

Além disso, essas crianças apresentam uma inaptidão para participar de brincadeiras em grupo ou para estabelecer relações de amizade. Geralmente, não participam de jogos cooperativos, demonstrando pouca emoção, pouca simpatia ou pouca empatia por outras pessoas.

Receber um aluno com autismo em sala de aula regular de Educação Física equivale a dizer que é necessário fazer modificações no contexto didático, sua aplicabilidade metodológica e conceitual, auferindo necessidades de acordo com as

habilidades e limitações específicas do corpo discente. Por sua vez, Gordon (2013, p.08) argumenta que:

The intension of making adaptations is to allow students with disabilities to participate with the class as normally as possible. In reality there are an almost unlimited number of ways in which adaptations can be made. Brightly covered equipment can be introduced for students with visual difficulties, students can be encouraged towards certain positions in team games more suitable to their abilities, the distance that a student with locomotion difficulties has to run can be modified, on an outdoor education experience a child in a wheelchair can complete a shorter tramp before meeting up with the rest of the class when they have their shared meal by the stream. Every situation and every student is different, and in many ways the only real limitations are in the creativity of the teacher and/or students and the level of commitment to the process.

Faz-se primordial que o professor desempenhe excepcional criatividade para executar e exercer atividades diferenciadas dentro da perspectiva inclusiva, pertinentes ao pleno desenvolvimento e participação do aluno autista ao longo de toda sua permanência escolar.

Dessa maneira, é importante frisar que este estudo está em consonância com os demais, no que diz respeito às inquietações sociais e científicas, as quais almejam cada vez mais aprofundar conhecimentos práticos e fundamentais à instauração de novas descobertas favoráveis à ascensão da inclusão do autista dentro do ambiente escolar e social como um todo.

2.3. Base Legal

A estrutura das políticas públicas brasileiras conta com importantes suportes legais, de leis e ações de fortalecimento da educação e equidade social. Assim, alcança a pessoa com transtorno do desenvolvimento autista dentro e fora do ambiente escolar. Assim, no quadro 2 destacam-se as principais.

Quadro 2: Base Legal da Educação Especial no Brasil

Constituição da república Federativa do Brasil – CFRB/1988.
Brasil, 1990. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.
Brasil, 1994. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília – DF.
Brasil, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Brasil, 2012. Lei Berenice Piana (12.764/12). Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Brasil, 2002. Resolução nº 046/2002 – Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional.
Brasil, 2002. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Conselho nacional de educação e conselho pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Brasil, 2007. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
Brasil, 2015. Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na lei de nº 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, modificou-se o paradigma legal para crianças e adolescentes, com papel fundamental na proteção dos seus direitos e proteção integral peculiares da pessoa em processo de desenvolvimento. A lei expressa garantias à criança e ao adolescente especiais durante a sua infância e adolescência, de forma jurídica perante a família, sociedade e estado. Tratam da defesa da vida, saúde, liberdade, respeito e dignidade. Além disso, em seu artigo 15 (Brasil, 1990) consta que:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

No Brasil, existe um repertório de políticas públicas voltadas à inclusão do autista, todavia ainda não consolidadas, pois a inserção de novos conceitos deve ser feita na prática, a partir de potencialidades e dificuldades, por meio de intervenções eficazes e respaldadas. Apesar de existirem documentos legais, os mesmos permanecem apenas no papel. É preciso avaliar e analisar o panorama de maneira micro e macro, pois é irrefutável dizer que existe considerável vantagem educativa para a comunidade e sociedade quando são construídos modelos adequadamente planejados.

2.4. Base Teórica

Uma escola contemporânea ideal compreende atender com excelência todas as crianças matriculadas em sua instituição, independentemente de uma ou outra condição física, intelectual, social, emocional ou linguística

Nesse sentido, incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua, crianças de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias desalinhadas ou marginalizadas da sociedade e do sistema socioeducativo está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.1) para seus estados-membros, incluindo o Brasil, onde afirma-se que:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Em contrapartida, constata-se que ainda não se conseguiu alcançar uma educação inclusiva plena, ou seja, aquela que possa atender todos os seus alunos de maneira eficaz, voltada ao desenvolvimento cognitivo-sócio-cultural de maneira global. Dentro dessa perspectiva, verifica-se que o direito da criança com deficiência foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990, p.4), onde ressalta novamente, em seu texto, a importância da igualdade de acesso dentro do sistema educativo:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências que requerem atenção especial. Pois é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

As notórias particularidades desse público, formado por alunos com limitações significativas, dentro da escola comum, têm por objetivo alcançar e aperfeiçoar cada vez mais a tolerância e a diversidade escolar. Contexto este que exige avaliação e intervenção no processo inclusivo individual do aluno, planejamento estratégico, ensino flexibilizado, adaptações educativas, dentre outros. Portanto, é crucial fornecer capacitações devidas de forma periódica ao docente, proporcionando acessibilidade

às informações pertinentes ao discente, apoio multidisciplinar de profissionais especializados, acessibilidade atitudinal e adequada arquitetura escolar.

Nessa perspectiva, ainda na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990, p. 4), encontramos um olhar prioritário ao portador de deficiência por meio de possíveis conquistas de metas recomendadas, com dimensões positivamente favoráveis, por exemplo: “expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências” (UNESCO, 1990, p. 8).

Deve-se levar em consideração a criança autista e o problema que ela pode enfrentar e, assim, avaliar devidamente a maneira alusiva de ingressá-la numa ou noutra sala de aula. O profissional responsável pela inclusão deve refletir sobre seu protagonismo frente às limitações do aluno e suas expectativas motoras, cognitivas, sociais e afetivas, pois uma vez que a criança é colocada na escola, há compromisso ético do profissional.

Nesse sentido, o professor precisa estar amparado e preparado para lidar com situações recorrentes, todavia inesperadas. Assim como deve contar com a ajuda de profissionais diversos dentro de um determinado panorama de desenvolvimento do autista. Dessa maneira, os educadores podem e devem apreciar conhecimentos de gestão para a realização de atividades que promovam o pleno desenvolvimento do discente, planos de ensino individualizados, em parceria com outras áreas, visando a acessibilidade, promoção de saúde, assistência social, trabalho e justiça social.

2.4.1. Perfil do Professor para Incluir o Aluno com Autismo na Aula de EdF da Escola Regular

Para o professor ser eficaz na inclusão do aluno com autismo nas aulas de EdF da escola regular, é necessário que o seu perfil combine conhecimento, flexibilidade, empatia, sensibilidade e habilidades de comunicação e socialização. O professor deve obter o máximo de recursos intelectuais sobre TEA, assim como deve prover recurso humano de apoio adequado, capacitação coletiva e individualizada, engajamento próprio e simpatia com novos modelos de ensino.

A importância da escola na adequação e capacitação de seus profissionais faz com que a inclusão aconteça de forma somatória, não somente para a instituição, mas

também para ambas as partes. Além do professor e de outros profissionais, gestores e pedagogos, a escola como um todo (administradores, serviços gerais, estrutura arquitetônica, avisos, panfletos e palestras sobre conscientização inclusiva e outros alunos) deve estar preparada para acolher e adaptar-se ao aluno, da forma mais natural possível, para que este se sinta amparado e reconhecido dentro e fora do ambiente escolar.

É preciso verificar e avaliar como está o preparo do professor do ensino regular para incluir o autista na aula de EdF, suas capacitações atuais, formação inicial, tempo de formação, graduação e especializações voltadas para a inclusão, condições de trabalho, número de alunos inclusivos, apoio profissional, carga horária de trabalho, sentimento pessoal, experiências e devido comprometimento de todos os envolvidos. Conforme Lopes (2007, p. 38):

Um outro aspecto que se deve ser considerado em relação à EF na escola é que ela passa por uma crise de legitimidade. A legislação, por um lado, garante obrigatoriedade da prática, mas não estabelece condições pertinentes.

Por outro lado, o aprimoramento do professor precisa efetuar investimento no preparo e no trabalho profissional, e não isoladamente na habilidade técnica ou metodológica. As convicções do docente relacionam-se ao conjunto de premissas que organizam uma fatia relevante dos referenciais e visões que os professores podem empregar em suas práxis. O aperfeiçoamento deve viabilizar que, além dos saberes técnicos, o docente possa formular novos constructos, significações e sentidos sobre o seu ofício, estabelecendo o que almeja e o que não almeja, e o que pode ou não pode fazer como educador.

À vista disso, a educação inclusiva e a inclusão do aluno autista na EdF escolar ainda estão desassistidas de estrutura e apoio profissional. O professor então deve refletir sobre as atuais demandas inclusivas, objetivos, anseios e desejos em suas atividades escolares. Por meio da reflexão pessoal do docente, da estrutura de trabalho, do apoio de outros profissionais e de capacitações contínuas pode-se alcançar objetivos concretos de uma inclusão adequada.

No que diz respeito às séries iniciais, encontram-se aulas que retratam apenas momentos de descontração ou lazer, sem objetivos formalizados, comprometendo o conteúdo da EdF como disciplina de fundamental importância formativa. Todavia, a

demanda necessária está pautada em um número maior de experiências motoras básicas possíveis, precursoras de movimentos avançados específicos, futuramente trabalhados e determinados ainda na formação inicial do professor de EdF. Segundo Lopes (2007, p. 39):

Passando para a questão de quem ministra as aulas de EF de 1º até a 4º série do ensino fundamental, a legislação habilita a professora de sala de aula a fazê-lo, no entanto a sua capacitação não corresponde a favor. Acredito que os professores de sala de aula, com formação em magistério ou em qualquer outra licenciatura que não a EF, não poderão, pelo menos, por enquanto, desenvolver atividades motoras conscientes dos objetivos das mesmas quando relacionadas à área de EF.

Por outro lado, de acordo com Brancht (2010), a percepção dos conteúdos da disciplina Educação Física foi marcada pela ideia da atividade física categoricamente, com características práticas voltadas à melhoria da aptidão física (com implicações para a saúde), moldando os alunos e disciplinando comportamentos por meio de esportes e jogos, diferentemente de outras disciplinas escolares com características essencialmente conceituais. Apesar das supostas críticas sofridas quanto à disciplina nos dias atuais, a mesma mantém seu caráter prático, voltado ao desempenho esportivo, habilidades motoras e aptidão física. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 23) defendem que:

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

É importante frisar que crenças e atitudes dos professores favoráveis à inclusão do autista devem fazer com que a aula de EdF seja capaz de formar integralmente o ser humano por meio da cultura corporal do movimento. Práticas planejadas, apoiadas e estruturadas são capazes de proporcionar a devida integração social, o respeito ao próximo e o desenvolvimento da cidadania dentro e fora do contexto escolar. Nesse sentido, é preciso ressaltar que os valores repassados durante o ensino da disciplina abrangem relações sociais da vida humana e fortalecem conceitos para a vida adulta. Conforme destaca Oliveira (2018, p. 181):

A Educação Física, não é só produto das relações humanas, ela participa na produção e reprodução social e, portanto, é parte integrante da formação humana. Ou seja, a defesa da Educação Física, aqui, não é uma defesa corporativista, mais sim uma necessidade, visto que, ao participar da formação do ser social, a Educação Física constitui um dos momentos necessários para a formação humana.

Nota-se que a aula de Educação Física faz diferença crucial no desenvolvimento do aluno autista, pois conduz a um desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, eliminando gradualmente seus bloqueios, limitações e estereotípias. Todavia, em aulas de Educação Física ainda tradicionalistas, resiste-se a adequar renomadas atividades no ambiente de ensino, desarmonizando o processo de ensino-aprendizagem em prol somente da exaltação ao alto rendimento e somente à sua efetividade.

Sabe-se, então, que a EdF ainda está enraizada no contexto prático de produção de atletas escolares, técnicas desportivas e valorização do esporte de rendimento, ou seja, aquele voltado para competições ou campeonatos. Retomamos, então, a reflexão sobre novas perspectivas docentes em prol de atividades cooperativas e participativas no que tange à aspiração do discente inclusivo. Conforme afirma Siqueira (2020, p. 517):

Ainda existe um ranço da herança histórica na Educação Física de perpetuar a supervalorização dos conteúdos cognitivos e a performance em detrimento da construção humanizadora e social do ser humano. Para esses que entendem a escola e sua função como segregadora, como aquela que seleciona os melhores, que nivela por aqueles que são aptos é extremamente complicado entender o porquê de pensarmos, lutarmos e procurarmos construir uma educação de qualidade para todos alunos.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva não deveria ausentar-se aos devidos suportes inclusivos básicos para o aluno atingir rendimentos igualitário aos demais, empregando a mesma metodologia de ensino para todos. Programas adaptados de modo específico para cada aluno, com o intuito de melhorar habilidades discentes gradualmente deveriam ser priorizados. Por isso, é fundamental a capacitação profissional dentro da escola regular; servidores e colaboradores, funcionários em geral devem adequar-se à nova realidade da educação inclusiva.

Dessa maneira, o professor tem por objetivo transferir conhecimentos do conteúdo da cultura corporal de movimento, como: dança, ginástica, brincadeiras,

jogos e lutas, para alcançar o desenvolvimento global pleno do aluno. Assim sendo, promove aprendizagem motora e cognitiva para que a criança alcance autonomia e experiências corporais de movimentos próprios do pensar, agir e sentir. Conforme defende Soares et al. (1992, p. 61):"

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades particulares corporais, como nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, danças e outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.

É no contexto inicial, informativo e formal da introdução escolar que os professores podem alcançar resultados esperados em suas aulas, adaptando e transformando o ensino para possibilitar o aprendizado do aluno inclusivo. Pois, o aluno autista agrega mais conceitos e significados por meio de sua efetiva inclusão escolar do que sua segregação em escolas específicas. Assim, cada aluno possui particularidades individuais de aprendizado e pode adquirir desenvoltura cognitiva, motora e afetiva através dentro do seu próprio ritmo de aprendizado.

Ainda dentro do contexto do ambiente de trabalho escolar inclusivo, há renomado anseio de apoio ao trabalho do professor por meio de outros profissionais, como os gestores, pedagogos e colegas de trabalho. A esse respeito, Kern (2018, p.177) defende em seus estudos que:

This study illustrates how passive principal support may promote ineffective programs led by less change-disposed teachers. In order to ensure that high quality physical education is delivered in schools, it is crucial that principals have high expectations for student learning, and hold physical education teachers to the same standards of practice as their classroom counterparts.

Os profissionais, gestores da instituição escolar devem comprometer-se, então, categoricamente, por intermédio de incentivos curriculares inclusivos, como cursos, capacitações, formações, encontros e eventos voltados à EdF adaptada, pois esses caminhos podem alcançar novas reflexões e crenças de um docente rotineiramente "atarefado". É preciso que haja simpatia e envolvimento da gestão e toda a comunidade escolar na participação efetiva do aluno autista para que se alcance educação inclusiva de qualidade.

Nesse sentido, é preciso orientação para desempenhar critérios de sucesso e estratégias inclusivas dentro de uma perspectiva do autista nas aulas de EdF, destacando ainda orientações de pretensões didáticas, novos desdobramentos de conceitos adaptados e consolidação do processo pedagógico inclusivo. Por conseguinte, Wilhelmsen (2018, p.20) argumenta que:

First, the second contextual inclusion-supportive climate indicated for children to feel socially and pedagogically included in PE is not enough that the climate is autonomy supportive — it also needs to be low on performance orientation. Thus, the achievement goal climate, and subsequently the applied criteria of success, seems to be of particular importance for creating inclusion-supportive climates in PE.

Outrossim, Soares (1992) alude que a Educação Física escolar tem como objetivo a reflexão sobre a cultura corporal de movimento e que contribui para afirmação dos interesses das camadas populares, pois na medida em que desenvolve reflexão sobre os valores sociais, como solidariedade, cooperação e liberdade de expressão, confronta o habitual, individual, com a emancipação, negando a dominação do homem pelo homem.

É importante frisar impactos positivos da efetivação da inclusão nas aulas de EdF na escola regular, já que a disciplina é capaz de flexibilizar o aprendizado, alcançando cada um dos alunos de forma diferenciada, respeitando respectivas individualidades. Dessa forma, preconiza Borlido (2015, p.36):

Desta forma, as aulas de EF contribuem mais que as restantes disciplinas para a inclusão de crianças com NEE na comunidade escolar, já que concorrem para o desenvolvimento dos três domínios fundamentais do comportamento: cognitivo, afectivo e psicomotor.

Sendo assim, é válido dizer que essa compreensão e simpatia por parte dos professores nesse movimento remetem eficientes resultados de aprendizagem à participação social dos seus alunos, concretizando objetivos prévios alusivos à inclusão. Nesse contexto, Castro et al (2013, p.659) justifica que:

Yet, evidence from studies that focus on established contexts for inclusion show that students with special education needs who are included in regular school settings, as compared to students in segregated settings, are more successful, academically speaking. In other words, once teachers effectively and efficiently engage in attending to students with disability in regular settings, learning occurs.

É preciso repensar que através da disciplina EdF o discente obtém aprendizados de habilidades básicas ou fundamentais para a vida toda e que o

aprendizado motor é considerado um dos mais eficientes métodos de ensino cognitivo inicial no aprendizado da criança. Nesse sentido, espera-se que as atividades estejam adaptadas para o contexto atual e que sejam criadas novas oportunidades de desenvolvimento de outras habilidades sequenciais mais elaboradas. Nesse cenário, Marchiori (2020, p.279) alega que:

A inclusão das crianças com deficiência também faz parte das pedagógicas nos momentos da Educação Física. O público-alvo da educação especial está presente no cotidiano da Educação Infantil e a atenção do professor é focada no desenvolvimento das potencialidades da criança, com uma perspectiva que possibilita a ampliação das capacidades desses sujeitos. Há o reconhecimento das necessidades de se adequar as atividades para incluir os diferentes sujeitos e oportunizar experiências e vivências significativas para o sucesso educacional dessas crianças, com o foco nas possibilidades de se expressar, desenvolver e conquistar cada vez mais a inserção na sociedade, a conquista da autonomia e sua independência.

É primordial que o professor se sinta seguro em ministrar aulas para um público específico, superando obstáculos encontrados no trajeto da educação inclusiva e respeitando particularidades singulares ao discente. Concomitantemente, faz-se presente a real necessidade de corroborar ao preceito que o professor anseia: como informações pertinentes a capacidades e limitações do aluno, apoio de outros profissionais e familiares, planejamento direcionado ao público alvo personalizado e atividades periódicas de capacitações continuadas, evitando assim possíveis hesitações. Nesse contexto, Aguiar (2017, p.181) argumenta:

Além disso, os pais de indivíduos com TEA relataram a exclusão das crianças por outras (com desenvolvimento típico) e a dificuldade dos adultos em incluir os autistas nas atividades, o que evidencia a importância de conhecer as limitações de cada criança antes de propor um plano de atividades, e também a absoluta necessidade de se educar as outras crianças para evitar discriminações.

Conscientização generalizada está dentro de uma esquematização do ensino inclusivo, pois considera que a aprendizagem ocorre dentro de um ambiente formativo geral e favorável à participação junto ao apoio multidisciplinar de profissionais capacitados e troca de informações pertinentes a determinados controles. Ainda hoje, o ingresso do aluno à sala de aula ocorre sem o devido preparo ou conscientização social, comprometendo o amparo devido ao aluno, o que tem ocasionado tamanha insatisfação e insegurança do docente. Dessa maneira, Gaiato (2018, p.70) afirma que:

É importante que os profissionais da escolar saibam como reforçar comportamentos adequados e eliminar comportamentos inadequados indesejáveis, para o bom funcionamento da criança nesse ambiente. Na escola também trabalharemos tentando prevenir comportamentos inadequados.

Reforçar comportamentos adequados e repreender comportamentos inadequados reflete princípios do engajamento inclusivo. Pois, receber um aluno com autismo em sala de aula regular de Educação Física, equivale dizer que é necessário fazer modificações no processo de ensino-aprendizagem e sua devida aplicabilidade metodológica, assim como remodelados trabalhos individuais e coletivos.

É adequado utilizar adaptações, reciclagens, roda de conversas, criatividade própria do professor para aplicar nas atividades e espaços adaptados ao aluno e colaborar com todos os profissionais envolvidos no comprometimento do processo. Nessa perspectiva, Wilson (2020, p.12) argumenta:

While the participants in this study readily admitted to challenges related to providing inclusive experiences, they also highlighted several important elements that assisted with enhancing the inclusiveness of their students' education. Namely, both PE and APE teachers noted the importance of working collaboratively with each other as well as other professionals (e.g. paraeducators), and modifying instruction based on each student's specific needs, as important considerations when attempting to make experiences inclusive.

Percebe-se que o engajamento e colaboração multidisciplinar dos profissionais é de suma importância para o bom andamento do processo inclusivo. Pois cabe ao educador compreender e perceber a grande valia do planejamento individualizado, assim como a participação mútua do aluno autista nas aulas de EdF. Apropriando-se do desenvolvimento global do discente, melhorias do comportamento social, funcional e diminuição de estereótipos. Outrossim, é válido dizer que atitudes e ações profissionais em busca de conhecimentos avançados e específicos favorecem o ensino inclusivo promissor.

Desse modo, crenças de autoeficácia favoráveis afetam positivamente o ofício e aperfeiçoamento do profissional. Suas experiências e reflexões inseridas num contexto especializado predeterminado configuram assertivas de atividades adaptadas dentro de um panorama mais abrangente e eficiente. Sendo assim, as capacidades e execuções de tarefas na inclusão compreendem compromisso mútuo de um longo processo permanente. Nesse sentido, Manzano (2017, p.15) menciona, em artigos científicos de 2010, 2013 e 2015, melhorias no tratamento desses alunos:

Los avances científicos, nos presentan como alternativa o método combinable a los dos tratamientos anteriores, un método basado en la práctica de AF. Duronjić y Válková (2010), comprobaron que los niños TEA mejoraban sus habilidades motrices y sociales practicando 60 min de AF, dos días por semana, durante ocho semanas. Por otro lado, Nicholson, Kehle, Bray y Heest (2011) observaron mejoras en el rendimiento académico y la actitud participativa en el ámbito escolar, en una muestra de cuatro chicos preadolescentes diagnosticados TEA, siguiendo una intervención de cinco semanas practicando jogging. Estos efectos, podrían explicarse debido a un aumento del nivel de noradrenalina y dopamina en el encéfalo según estudios recientes de Berse et al. (2015), y a una respuesta biológica de adaptación de las funciones del cerebro ante el estímulo generado por el ejercicio físico atendiendo a los descubrimientos de manos de los investigadores Raichlen y Polk (2013).

Dessa forma, é natural ao aluno, assim como ao professor demonstrar interesse em participar e ajudar na inclusão autista, ainda que todos estejam conscientes das dificuldades acarretadas no cotidiano escolar comum. Pois, é sabido que existem grandes dificuldades norteando o aprendizado e inclusão do aluno, os quais prejudicam o processo de escolarização e interação social entre os demais.

O professor pode possuir características próprias de trabalho didático e desenvolvimento de atividades e recreações dentro de uma perspectiva mais inclusiva, pois dentro do currículo formativo do docente compreende-se criatividade em atividades adaptadas, colaborando com estímulos pertinentes ao desenvolvimento do autista, assim como demais alunos portadores de deficiências diversas.

Dessa maneira, percebe-se que educadores e metodologias de ensino precisam ser frequentemente reciclados, pois há mudanças nas leis vigentes. Sob outra perspectiva, ainda não há atendimento devido ao amparo formativo satisfatório para esses profissionais. Assim, Gaiato (2018, p.88) afirma que:

A escola é o principal ambiente social da criança. Lá ela fica várias horas do dia com uma quantidade de amigos que não conseguimos em outro lugar. É um ambiente rico em estímulos pedagógicos e sensoriais, importantes para a estimulação.

Muitas vezes, quando temos oportunidade de observar crianças com autismo na escola, percebemos que ela participa pouco das brincadeiras com os coleguinhas, das atividades que a professora ensina e dos comandos coletivos dados ao longo do dia. Muitas vezes vemos nossos pequenos isolados em um canto da sala, usando objetos de forma disfuncional ou fora das rodas de atividades. Os professores mostram muito interesse em como fazer para ensinar as crianças com autismo, mas sabemos que, muitas vezes, isso não é simples.

A elucidação de informações prévias e fidedignas ao autista amparam significativamente o professor e aluno na aula de Educação Física por determinar limitações, potencialidades, debilidades, características e conceitos singulares ao discente. Os quais produzem efeitos consideráveis na escolha de atividades e tarefas escolares assim como um repertório satisfatório para o interesse singular desse aluno.

Em vista disso, é comum que o docente possa esbarrar apenas em definição generalizada às características do autista e não direcionadas ao aluno em particular. Definições preconcebidas ao autista dispõem de referenciais ao trabalho docente e em grande maioria auxiliam na busca de novos conceitos acessórios. Concebe assim alcance do resultado almejado final e também objetivo de atividades escolares priorizadas. Isto posto, afirma Mello (2019, p.87):

Em termos de definição, todos os PEF adequaram ao que mundialmente é adotado o DSM-V (APA, 2014) o qual o TEA é definido como uma desordem que afeta no desenvolvimento neurológico caracterizado por prejuízos na comunicação, na interação social e a manifestação de padrões repetitivos de comportamento e de interesses.

O trabalho de inclusão com o autista demanda qualidades profissionais compatíveis com o exercício do educador, como a persistência, criatividade, curiosidade e pro atividade. Desejos pessoais de superar novos desafios retratam a práxis do educador, tornando-o capaz de ultrapassar barreiras ou outros impedimentos próprios da inclusão, como o número de alunos inclusivos na mesma sala de aula, número de alunos com alto grau de deficiência, participação de professores auxiliares ou outros apoios, dentre outros.

Muitas situações de despreparo escolar estagnam métodos processuais de ensino em relação às reciclagens sociais e inclusivas necessárias. O professor está sobrecarregado de atividades escolares e pouco preparado para receber inúmeros alunos com deficiência, sem devido apoio. Assim, acaba existindo muitos erros no processo de inclusão dos alunos, demandando ainda mais apoio, seja do professor auxiliar ou de outras demandas específicas.

Nesse sentido, a falta de comprometimento para o ensino inclusivo pode acarretar traumas irreversíveis ao ser humano em desenvolvimento, podendo gerar maiores transtornos à vida adulta dessa pessoa. Assim reitera Arrabal (2012, p. 41):

La creación y el mantenimiento de un clima emocional afectivo favorable en correspondencia con las particularidades del niño con autismo, constituye una condición indispensable para favorecer la interacción social y lograr una atención que responda a sus necesidades. Para ello el maestro debe poseer características particulares, que han presentado diferentes investigadores, como: una madurez emocional y social Holmes L empatía esencial con el niño Vega H ser excelentes personas desde la ética y la empatía Tamarit y poseer potencialidades sociales específicas Sosa LJ.

Outrossim, apesar de omissões formativas, estrutura escolar inadequada, insuficientes apoios profissionais elementares à inclusão e outras demandas na práxis inclusiva, é perceptível que o docente consiga reproduzir comportamentos favoráveis e simpatizantes para o autismo na escola regular. Diante disso et al (2013, p.657) alega que:

Results suggested that the teachers generally held positive attitudes toward inclusion. Prior to participating in the intervention program, they already showed “favorable” levels of acceptance of the benefits of inclusion. Although neither pre- nor post-test responses revealed the highest level of favorability toward inclusion, in both assessment events participants held similar attitude scores. Their total scores placed them in the highest value, reflecting “favorability toward inclusion.

Assim, afirma Oliveira (2018, p. 179) que a EdF está presente nos primeiros momentos da vida social e participa do processo de reprodução dos indivíduos, considerada um dos momentos necessários para a formação integral do ser social.

É necessário que seja repensada a preparação do professor de Educação Física na escola regular atual e se ele sente devido preparado para o trabalho com o aluno autista. Pois o que temos acompanhado é inclusão teoricamente legalizada, respaldada por leis, porém a prática permanece comprometida, por não alcançar otimização e aprimoramento cabíveis. Através de novas metodologias de ensino e reciclagem específicos para esse grupo presente em sala de aula comum torna-se conveniente de lograr resultados.

Em vista disso, o professor pode e deve refletir sobre novos conceitos de metodologia de ensino e aplicabilidade ideal ao público comum, junto às necessidades singulares ao aluno com deficiência. Sabe-se que, acima de quaisquer empecilhos, cabe ao docente buscar elucidar novos conhecimentos de referências inclusivas, através das próprias experiências de domínio dentro e fora de sala de aula. Segundo Weizenmann (2020, p. 5):

Por outro lado, destaca-se que as professoras em suas falas, não descreveram ou explicitaram as metodologias utilizadas para aprendizagem do aluno com TEA, o que pode estar relacionado à falta de formação sobre as metodologias específicas (ensino estruturado), como elas mesmas relataram durante a entrevista, ou elas não julgaram como necessária essa descrição, embora a entrevista contemplasse esse aspecto. Assim, os principais aprendizados parecem estar relacionados com a própria prática diária em sala de aula.

Nesse viés, amparo legal voltados para os aperfeiçoamentos formativos e capacitações pertinentes à inclusão, de modo estruturado, pode também constituir preceitos de ensino inclusivo, o que compreende a lei de regimento da educação nacional. Garantias legais já referenciadas perpassam teorias e alcançam a práxis educativa, acontecendo por si mesma através de erros e acertos agarrados dentro de um mesmo contexto educativo. As estratégias permanecem na teoria e repelem elementos basilares da inclusão que são a disseminação do conhecimento e o aprimoramento da confiança do professor. Assim afirma Block; Kwon e Healy (2016, p. 11):

Including students with disabilities is clearly the future of educating students with disabilities. Many countries around the world already have established inclusion as the model for educating their children with disabilities, and many more countries are moving towards inclusion. However, research questions how well we are preparing physical educators for inclusion. In the U.S. inclusion has been in place for over twenty years, and most university physical education teacher education programs require at least one introductory adapted physical education course. Yet, too many studies continue to report physical educators do not feel confident in their ability to accommodate students with disabilities. Something needs to change in our teacher education model, and an infusion approach via online supplements may be an effective way to help better prepare physical educators for inclusion.

Cursos EdF adaptada são considerados requisitos ao rendimento inclusivo do trabalho docente. Por outro lado, ainda em países melhor desenvolvidos, são encontrados relatos de professores que possuem pouca segurança para exercer atividades inclusivas.

Em vista disso, deve ser analisado o contexto em que o professor de escola regular se encontra e como tem acontecido sua rotina de trabalho diária, carga horária de trabalho, sua experiência pessoal, seus superiores como apoiadores da inclusão escolar, suas demandas materiais, atitudinais e de acessibilidade, assim como

iminentes anseios específicos aos alunos matriculados frequentes nessas instituições de ensinos da atualidade, dentre outros.

Dessa maneira, é preciso refletir sobre uma eficiente inclusão no contexto em que o professor e alunos se encontram. Pois, as características do profissional demandam por perseverança, persistência, superação de obstáculos, paciência, efetivação e descoberta de novas metodologias de ensino, avaliações e planos de ensino individualizado, apoio a outros profissionais, experiências inclusivas e formações contumaz.

A inclusão do aluno com TEA traz necessidades específicas discentes no âmbito da escola regular e transforma o ambiente tradicional em excentricidade. Tal premissa ocasiona novas estratégias de ensino por meio de relacionamentos pedagógicos entre o professor, a escola, a família e os alunos. Cabral alega que (2017, p.19):

De modo geral, a mudança do contexto educacional impactou suas rotinas, particularmente quanto à organização e à forma de ensinar dos professores. No caso do TEA, por ser um transtorno com características específicas, indica-se que os profissionais busquem aperfeiçoamento, que troquem experiências e avaliem suas práticas para melhores entendimento e atuação com a criança com o transtorno.

Nesse viés, é necessário que o professor atuante busque aprimoramento e persistência na execução do serviço específico que é a inclusão. Sua confiança e habitualidade formativa, assim como a solidificação da simpatia pelo modelo inclusivo reflete e dissemina êxito no processo de ensino-aprendizagem da cultura corporal de movimento e impactos na sociedade atual. Conforme afirma Lopes (2007, p. 39), "a inclusão é um processo pelo qual a escola se adapta para poder inserir, de forma incondicional, todos os alunos em um sistema educacional orientado para atender a diversidade".

Reuniões pedagógicas, rodas de conversa, seminários, conferências e cursos de curta duração podem fazer a diferença no papel do professor para atuar junto à educação inclusiva. Podem assim aprimorar conhecimentos e requalificar o educador junto de novos ideais. Nesse sentido, atitudes inclusivas e busca de aprimoramento formativo têm por objetivo conceber diferenças significativas numa educação inclusiva de qualidade.

2.4.2. Formação Continuada e Prática Pedagógica para Incluir o Aluno com Autismo na Aula de EdF da Escola Regular.

Refere-se ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da carreira de um indivíduo. É uma abordagem que reforça a importância de atualizar continuamente conhecimentos, habilidades e competências do profissional, em resposta a mudanças e novas demandas no âmbito educativo. Portanto, a formação continuada é relevante em diversas áreas, incluindo a educação. Além disso, Santos (2022, p. 52) afirma que:

Esse tipo de atendimento especializado oferecido pelo professor contribui para a melhoria da qualidade da educação nos sistemas públicos de ensino, sobretudo quando ofertados por meio do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (RENAFOR), instituído pelo Decreto nº 6.755 de 2009, que disponibiliza a esse profissional cursos em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização, nas modalidades presencial e a distância.

Dessa maneira, compreende-se por formação continuada atividades cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir com o desenvolvimento profissional do professor. Pois autores encontrados na pesquisa concluem que a formação continuada favorece discussões e reflexões à práxis docente e busca construção de estratégias para solucionar problemas e dificuldades enfrentados no cotidiano escolar. Nesse sentido, Santos (2022, p. 62) compreende que:

Atendimento educacional oferecido às crianças com TEA são pautadas na máscara do desconhecimento e na falta de formação colocada pelos profissionais, às vezes rotulando, classificando e estigmatizando a criança, com uma série de barreiras e obstáculos político-administrativas (secretarias municipais fiscalizadoras, relatórios preenchidos, projetos na escola, tempo exíguo, entre outros) podem ser dificuldades para o atendimento educacional dessas crianças.

Dessa maneira, entende-se que programas formativos apresentam possibilidades de reconfigurar o papel do docente inclusivo, assim como apontam novos aprendizados e aprimoramentos laborais, a partir de uma colaboração multiprofissional, demandas peculiares do profissional e ambiente específico de trabalho. Fiorini e Manzini (2016, p. 62) afirma que promover reflexão, considerar o ambiente escolar, assumir o papel fundamental da formação docente e trabalho

colaborativo podem apontar características essenciais para o planejamento e o desenvolvimento de programas de formação continuada.

O aluno-professor pode, então, assimilar significativos conhecimentos e reflexões pertinentes à inclusão. Alcançando assim resultados favoráveis do ensino inclusivo e papel protagonista do docente, como estratégia para o engajamento dos profissionais. Vislumbram então resultados gratificantes em prol bem comum e da aprendizagem como um todo. Nesse contexto, Grube (2018, p. 52) afirma que:

A teacher should be persistent and consistent with signaling, equipment protocols, and other routines. Student teachers can be taught these new management routines, and they should be encouraged to practice them. Once expectations are set and student teachers are clear on procedures, then they can maximize their time for activity and for learning. There is some truth in the adage from veteran teachers who say, "If you don't have control, then you can't teach." The bottom line is that when preservice teachers are in the public schools practicing their teaching skills, they need to practice their management skills, too. The more they practice the strategies, the more comfortable they will get, and these strategies will become part of the ecology of their gym and their lessons will become more productive.

Pesquisados estudos sobre a Educação Inclusiva nas aulas de Educação Física reportam a necessidade de formação continuada para contribuir com o processo de ensino inclusivo do professor atuante, visto que em sua formação inicial encontram-se lacunas de conhecimentos específicos desveladas em sala de aula, sobre determinada demanda discente e exigências metodológicas de trabalho inclusivo na prática. Assim, defende Viola et al (2020, p. 5-6):

Observou-se que, as publicações sobre o assunto, mostram que, em geral, os professores encontram dificuldades para garantir uma aula de Educação Física que garanta a participação de todos, e que a formação continuada seria um meio de ampliar o conhecimento quanto à educação inclusiva nas aulas de Educação Física.

O desempenho do professor continua evoluindo em consonância a sua proficiência e busca de novos conteúdos, conhecimento curricular cognitivo, a partir de demandas específicas à práxis pedagógica. É primordial o preparo docente e efetivação da formação continuada para atuar com o públicos diferenciados, auxiliando o profissional e desenvolvendo suas competências sócio emocionais. Quando se fala em efetivar a inclusão, fala-se também na criação de estímulos, provisão de empatia, persistência, perseverança, tudo isso voltado para o exercício

do profissional e necessidades encontradas dentro da instituição de ensino de uma comunidade específica. Nesse contexto, Schliemann (2020, p.05) afirma que:

Os professores relataram experiências que acreditavam representar o potencial da educação física inclusiva para proporcionar benefícios sociais mútuos aos alunos com e sem deficiência e, de outro, relataram experiências que apontavam para os desafios do dia a dia da sua prática profissional como, por exemplo, lidar com estudantes com incapacidade grave nas aulas de educação física. Além disso, diversos estudos revistos verificaram que muitos professores de educação física se sentiam incompetentes para lidar com as necessidades dos estudantes com deficiência.

Na Educação Inclusiva, professor deve realizar seu trabalho com o propósito de alcançar igualdade e oportunidade para a participação de todos, atendendo necessidades frente a especificidades, interesses exclusivos e habilidades individuais. Portanto, a formação continuada faz-se relevante no papel docente para lograr adaptações, novas mudanças, melhoria à prática de ensino, desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, engajamento multidisciplinar, satisfação profissional, sucesso no resultado e múltipla colaboração. Ademais, Gelamo (2019, p.182) argumenta que:

Para que se possa atingir os objetivos de EFA, é preciso proporcionar o desenvolvimento das potencialidades, respeitar as limitações, adaptar situações, adaptar atividades sem modificar o conteúdo ou os objetivos da aula, é promover cooperação, ou seja, é proporcionar-lhes um desenvolvimento global, fazendo-o sentir parte integrante e incluído ao grupo.

Assim, a intervenção do professor de Educação Física é de fundamental valor e importância para que se efetive EFA nas escolas, para tanto, almeja-se que o professor tenha uma formação inicial que lhe dê subsídios para refletir, inovar, criar estratégias, enfim, incluir a PCD nas suas aulas sem que haja danos a qualquer das partes envolvidas, professor, alunos com deficiência e alunos que não se encontram em condições de deficiência.

Nota-se que a inovação, a reconfiguração e as estratégias para a inclusão do autista nas aulas de Educação Física são primordiais para o desenvolvimento do processo educativo. Oferecem mútuos benefícios viabilizados em aulas planejadas, consolidando a educação inclusiva, propostas de reconhecimento, plena participação social e desenvolvimento escolar do autista, projetados além da sala de aula e dentro de todo o contexto da sociedade inclusiva, valorizando a diversidade de pessoas e seus ideais. Nesse sentido, Lopes (2021, p.4) afirma que:

A criança com TEA possui limitações características do transtorno, o que dificulta seu desenvolvimento e aprendizado. Assim, o professor precisa conhecer as características do TEA para melhor intervir na sua prática pedagógica.

A partir de um contexto específico de demandas do autista, são estabelecidos critérios para um ideal planejamento didático, estratégias de ensino e intervenção ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso que exista colaboração multidisciplinar no trabalho do professor, utilizando-se de informações relevantes preditoras do aprendizado do aluno.

Em vista disso, os benefícios da EdF inclusiva bem elaborada e planejada trazem propostas de solução de problemas e empasses recorrentes, como a ausência de apoio ou participação da comunidade escolar. Benefícios motores e sociais ficam progressivamente mais evidentes, a partir de aprimoramentos específicos à demanda usual, não apenas como referência teórica, mas também por intermédio da dinâmica do desenvolvimento inclusivo. Sendo assim, Silva (2019, p.17) defende que:

Pode-se concluir que a Educação Física tem propriedades que possibilitam contribuir no desenvolvimento motor e social dos alunos com Transtorno do Espectro Autismo e através da intervenção de ações de psicomotricidade identificou-se uma melhora significativa em diversas áreas de desenvolvimento motor e social, inclusive em questão da estruturação de aulas inclusivas.

Pensamento crítico e visão de sociedade como um todo ajudam o docente a eliminar barreiras excludentes e garantem a igualdade de oportunidade para os alunos com deficiência. A proposta de inclusão aparece como proposta de convívio social e aponta programa de formação continuada para aprimorar as perspectivas do professor dentro de um contexto atual. Dessa forma, Cunha (2015, p.25) afirma que:

A atuação dos profissionais da escola é fundamental, uma vez que muitos casos de autismo foram percebidos primeiramente no ambiente escolar. Na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina. A observação é extremamente relevante na avaliação do grau do autismo. A observação, sem dúvida, é o primeiro passo para uma educação com resultados.

Para Oliveira (2022, p.20) “o professor pode vir a ser, junto com o aluno, o protagonista no processo de inclusão e, para isso, utiliza-se de métodos pedagógicos que colaborem para os seus objetivos”. Dessa forma, vale dizer que o professor é

peça principal de referência formativa, e deve assim buscar métodos adequados de inclusão do aluno, seguindo modelos inclusivos eficazes.

Portanto, deve ser retirada a visão estigmatizada sobre o TEA, no qual “em alguns casos nem mesmo se articulam com a realidade do aluno incluído em sua sala de aula” (Ponce; Abrão, 2019, p.350). Desse modo, o citado estigma, pode então ser quebrado através da busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento do profissional, corroborando com seus pares e adaptando metodologias de ensino.

A eficiente atuação docente para inclusão do autista dá-se através da aplicação de conhecimentos prévios adquiridos em formato de graduações, especializações ou pós-graduações, workshops, cursos, conferências, encontros e reuniões pedagógicas, com o objetivo de elucidar progressos inclusivos. Pois tem como meta alcançar acessibilidade e educação de qualidade, de modo global, valorizando a diversidade e a participação ativa. Nesse sentido, defende Silva Neto (2020, p.10):

Para uma fase de transição, que agora deve começar com mais intensidade, é necessária inicialmente, uma ação pragmática. Os atores envolvidos devem ter o espaço necessário para testar ideias e abordagens inovadoras na formação de professores de educação continuada.

A reestruturação atual também significa que os formadores de professores devem ser qualificados para que o ensino inclusivo seja apropriado. Professores, sejam eles universitários ou de ensino básico devem ser treinados e qualificados através de programas voltados a essa linha. Todo aperfeiçoamento, educação continuada e educação avançada devem transmitir um amplo repertório didático e metódico, bem como, o uso de método de ensino novos alternativos.

Dentro desse contexto, deve haver preparo específico dos profissionais que trabalham com autista, visto que este enfoque tem por objetivo atenuar e colaborar com melhorias dos sintomas da pessoa autista, como a falta de comunicação, socialização, afetividade e estereotípias recorrentes. É preciso frisar uma abordagem que proporcione ao autista um ambiente acolhedor e adaptado, dando segurança tanto aos alunos quanto ao professor. Sendo assim, Vera (2014, p.245) afirma que:

Comprender mejor permite comunicar mejor y adquirir mayores y mejores habilidades para el abordaje y manejo de situaciones que constituyen lo cotidiano de los profesionales de la salud, de los servicios sociales, de la enseñanza, en su trabajo con los niños, los adolescentes y sus familias.

Nesse viés, é indiscutível a importância da formação continuada docente para estabelecer critérios metodológicos concernentes à inclusão do autista. Crenças de autoeficácia docente nesse sentido são constantemente atualizadas e aprimoradas através das atividades propostas dentro da perspectiva inclusiva. A conscientização da diversidade e aprimoramento de conteúdos teóricos e práticos retomam ao fortalecimento do profissional e comunidade escolar, pois espera-se que a educação proporcionada ao aluno entregue resultados exitosos, fortalecendo o processo de comprometimento com ensino de excelência. Nesse contexto Reina et al (2019, p.8) reitera que *“the ability of the teachers to attend the training and return to their schools over a three-week period may have allowed for increased application of the lessons to their gymnasiums, contributing to an increased positive effect”*.

O acompanhamento da formação continuada às atividades do professor vem então elucidar possíveis empasses apontados por consequência do meio escolar. Tem por objetivo adequar a inclusão do autista através da satisfação e segurança do professor, reciclando métodos de ensino de turmas gerais de Educação Física. Supre, então, expectativas e proporciona autoconfiança do educador, o qual irá colaborar com o ensino adaptado com maior entusiasmo e determinação, voltados para ideal proveito do discente, dentro da escola regular. Conforme, afirma Tindall (2016, p. 27):

Teachers, both current and future, must believe they are sufficiently prepared, well equipped, and strongly supported in order to confidently teach and implement an effective, inclusive general physical education (GPE) programme (Ammah & Hodge, 2006). However, research suggests that teachers today do not feel they have been adequately prepared during their initial teacher education (ITE) programmes to accommodate students with disabilities in the GPE environment.

É preciso sanar a insegurança docente, ainda encontrada nos dias atuais. Pois, pesquisas apontam que há necessidade de experiências práticas para o docente que dedica-se a uma gama de alunos com deficiência. Assim, faz-se crucial cursos formativos teóricos e práticos, ministrados por especialistas de sucesso, em prol do desenvolvimento inclusivo escolar.

Nesse sentido, para que o professor de Educação Física alcance êxito em sua atuação docente, é fundamental elucidação de dúvidas tempestivas, apoio devido efetivo e modelos inclusivos eficazes. Reina; Hemmelmayr e Sierra-Marroquín (2016, p.100) afirma que:

Los resultados del presente trabajo confirman la idoneidad de llevar a cabo programas formativos para profesores de educación física en activo, fomentando las acciones de contacto o inclusión de participantes con discapacidad. Ello se ve apoyado por los mayores de valores de autoeficacia percibida mostrada por los profesores y profesoras que han participado en programas formativos en relación a la actividad o educación física adaptada y/o inclusiva, así como por parte de aquellos que han tenido experiencias profesionales y de contacto previas.

É sabido que cada escola possui demandas específicas e uma comunidade engajada em critérios sociais diferenciados, os quais anseiam por dissolução de problemas mais adequados. Formações devem fundamentar-se em demandas dos próprios professores, partindo de princípios e critérios da vivência escolar, na prática, o que eleva a reflexão de conteúdos teóricos aproximando-se da prática (Fiorini; Manizi, 2016, p. 72).

Considera-se, então, que a educação Inclusiva está pautada na demanda do professor, o qual deve atuar de diversas maneiras dentro de um mesmo ambiente de trabalho. Assim, deve concretizar planejamento direcionado a demandas atuais, individualmente, em prol da carência exclusivamente exigida. A partir de um conceito favorável do docente, depreende-se mudanças no ensino inclusivo. Nesse contexto, Reina et al (2019, p. 10) alega que *“changes in the behaviors of PETs for the inclusion of children with special education needs, and ultimately the learning and participation of the student with special education needs, should be assessed”*.

É primordial que o professor encare a inclusão de maneira positiva, ainda que a mesma necessite de amparos arquitetônicos e atitudinais. Deve existir então, acessibilidade atitudinal docente, através da execução, ação e persistência na busca de recursos inclusivos docente, voltados para a inclusão do autista. O docente demanda colaboração e cooperação multidisciplinar, por outro lado, encontra-se como fiel protagonista do processo de ensino inclusivo. Desse modo, anseia presença da capacitação constante fidedigna ao sucesso do processo inclusivo. Sobre isso, Martins (2018, p.190) esclarece que:

Professores com pouco tempo de formação e atuação na área (como é o 63% dos entrevistados), não devem encarar a EFA como uma dificuldade, pois muito se tem para aprender na troca de experiências e nas diversas situações reais durante a atuação profissional. Importante lembrar que estas atuações podem contribuir para desenvolver com qualidade suas competências docentes.

Assim, a inclusão pode ocorrer, de forma mais assertiva, se aliar a melhoria profissional do professor e o interesse das escolas, visando melhorias na infraestrutura e na cultura da escola. Todavia, isso se dá com a participação de profissionais e auxiliares capacitados, com o apoio dos pais, da sociedade e das entidades governamentais. Desta forma, vislumbra-se a possibilidade de uma escola real e possível, inclusiva e participativa; democrática por sua concepção, deixando de lado a perspectiva de que o processo inclusivo não é tangível, ou que seja ainda uma utopia.

Dessa forma, é preciso conhecer todo o processo de ensino-aprendizagem para o aluno autista dentro do contexto da escola regular. Formações específicas têm a capacidade de transformar e beneficiar o professor e o aluno, não apenas voltadas por decorrência de limitações e deficiência, mas sim pelas capacidades e potencialidades que o aluno individualmente possui. Portanto, é necessário conhecer o desenvolvimento humano e relações como se dá o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como deve acontecer o processo de aprendizagem para cada aluno. Nessa perspectiva, Richards (2019, p.55) reitera:

Further, APE teachers must individualize instruction for a relatively large number of students who have a diverse set of disabilities (Obrusnikova and Kelly, 2009) while working in contexts that may marginalize their discipline (Park and Curtner-Smith, 2018). In the United States, these professionals are also involved in planning to address students' needs through individualized education plans (IEPs), which are derived from federal legislation such as the Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA).

Propostas formativas de inclusão predominantemente generalizadas ou apenas multiplicadas são inviáveis à efetivação inclusiva. É inadequado que o docente exerça inclusão isoladamente, ou seja, sem o apoio de outros profissionais. Concomitantemente, não há possibilidade de haver inclusão sem o devido interesse do docente na modificação ou adaptação das aulas de Edf na escola regular, partindo de uma visão inclusiva de qualidade.

É primordial enfoque inclusivo do profissional, individualizando particularidades do aluno, dentro de um certo contexto escolar, no qual o discente está inserido, para que assim exista consolidação de uma educação por excelência. A educação inclusiva necessita, então, acima de tudo de professores preparados, confiantes e seguros do trabalho do seu labor, partindo-se de conhecimentos acerca das deficiências, limitações distintas e também das potencialidades de cada discente, sendo um desafio ininterrupto, todos os dias.

Nesse contexto, considera-se que a responsabilidade do processo do ensino inclusivo é mais ampla do que parece, alcançando a escola e a comunidade como um todo. Portanto, é preciso que a escola e sua gestão estejam consoantes a novos conhecimentos e capacitação docentes, favorecendo, novas reflexões e trocas de informações pertinentes à práxis do processo inclusivo. É necessário que o profissional particularmente aprove o processo inclusivo, através de atitudes e presencialmente em capacitação, efetivando a importância de seu papel na transformação inclusiva. Silva (2014, p.6) afirma que:

Pesquisas efetuadas entre professores, evidenciam ainda hoje, muita resistência a estas mudanças. Muitos justificam que não foram preparados durante o período de formação, outros deixam claro que além de informação e formação, faltam-lhes condições psicológicas para assumir tal compromisso. Na realidade o que se percebe é uma grande insegurança, reforçada pela falta de aceitação, por parte de alguns profissionais da educação.

Faz-se, então, necessário restaurar a confiança do profissional, o qual está na linha de frente da inclusão do autista, proporcionando atividades de cunho social e afetivo, englobando atividades motoras e cognitivas, as quais lhe acompanharão no decorrer da vida. A EdF é disciplina flexível capaz de engajar os discente através das brincadeiras e jogos que simulem atividades do dia a dia.

Assumindo que a formação docente “pode muito, mas não pode tudo” (Jesus & Effgen, 2012, p.15), podemos afirmar que formações complementares à graduação do docente do ensino básico podem fomentar anseios profissionais na práxis. Todavia, percebemos também que em grande parte as formações encontram-se voltadas a necessidades unificadas das escolas de modo genérico. Portanto, nota-se significativa carência desse profissional de formação continuada voltada a sua práxis efetiva, dentro do ambiente em que se insere. Sobre isso, Reina et al (2019, p.2) reitera que *“it seems that the success of students with special education needs in physical education is largely dependent on the physical education teacher (PET) and, more specifically, on the initial PET training”*

Professores com adequadas formações iniciais e contínuas, podem então colaborar efetivamente com a educação inclusiva de maneira apropriada e satisfatória, pois a EdF pode transformar o comportamento social e afetivo dos alunos.

Portadores de Necessidades Especiais incluem-se no atendimento especializado, fidedigno à satisfação da comunidade escolar, os quais devem ser atendidos nas suas especificidades, cabendo ao educador facilitar esse atendimento em diferentes realidades. Pode-se então aprimorar conceitos através de formações e novas metodologias inclusivas da capacitação docente e seu papel dentro da perspectiva inclusiva. Em consonância, Santos (2022, p. 65) afirma que:

Diante dessa situação percebe-se o quão importante que o professor esteja capacitado a trabalhar com essas diferenças biológicas, neurológicas e metabólicas do aluno com TEA, além da atuação de uma equipe multidisciplinar treinada e a participação dos pais ou familiares responsáveis.

Sendo assim o professor na sua maioria ainda se sente despreparado para o trabalho com alunos portadores de TEA, sendo necessário treinamentos, troca de experiências, grupos de estudos, orientações técnicas de especialistas e maior conhecimento para que este profissional possa se sentir mais seguro ao lidar com estudantes com esse sintoma. Além de adaptações estruturais da escola, atendimento diferenciado com monitor somente para suprir com suas necessidades, auxiliando nas atividades lúdicas e pedagógicas.

Obtém-se novo significado da inclusão escolar do autista através ações de acessibilidade multiprofissional e atitudinal, por intermédio do domínio e sapiência multifocal contidas nas formações continuadas. As capacitações e atendimento especializado devem aplicar-se frequentemente a diferentes realidades, em resposta social almejada, com postura profissional coerente dentro de uma perspectiva inclusiva eficiente.

2.4.3. Autoeficácia Docente para Incluir Autismo na Aula de EdF Escolar.

A autoeficácia é um conceito central na teoria da aprendizagem social de Bandura e tem implicações significativas em áreas como educação, psicologia clínica, esportes, negócios e muitos outros aspectos da vida cotidiana. Influencia assim a forma como as pessoas enfrentam desafios e buscam seus objetivos. Confirme afirma, Nunes (2008, p.30):

Essas crenças são muito importantes, uma vez que influenciam as escolhas dos cursos de ação que são realizados, o quanto de esforço empenharão em seus objetivos, por quanto tempo irão perseverar em face de obstáculos e fracassos, sua resiliência à adversidade, os padrões de pensamento de auto-impedimento ou de auto-suporte, o quanto de estresse e depressão vivenciam com demandas do ambiente e, por fim, o nível de realização que alcançam.

De acordo com a perspectiva sociocognitiva, o funcionamento humano é produto da interação dinâmica entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais (Loureiro, 2019, p.6).

Outrossim, um dos fatores que pode contribuir com o ensino inclusivo é o quanto o professor acredita ser capaz de realizá-lo. Dentre as crenças relacionadas ao trabalho docente, destaca-se a autoeficácia, ou seja, a maneira como o docente ensina relacionada diretamente com suas crenças, capacidades, atitudes, segurança e conhecimentos acerca desse domínio específico. Sobre isso, Reina et al. (2019, p.2) assevera que:

Some of the most frequently cited barriers to achieving inclusion, reported by PETs, are: (1) a lack of proper teacher training and therefore, absence of the required knowledge about how to include students with special education needs in their classes (Batsiou et al. 2008; Pocock and Miyahara 2018; Vickerman and Coates 2009); (2) a lack of experience working with students with special education needs (Haycock and Smith 2011a); (3) feelings of not being able to provide the time and the personal attention that students with special education needs might need (Haycock and Smith 2011b); (4) feelings of not being adequately supported (Kuyini and Desai 2007); and (5) other factors such as fear for pupils' safety, the possible negative impact on peers (Haycock and Smith 2010, 2011a; Hersman and Hodge 2010; Ko and Boswell 2013).

Sabe-se que as dificuldades da inclusão vão além dos limites estruturais do ambiente escolar, mas também levam em conta principalmente a insegurança e confiança docentes, encontradas em pesquisas voltadas para a autoeficácia do educador. Nesse contexto, infere-se que a ausência de conhecimentos sobre como incluir o aluno autista, falta de experiência de domínio, sentimentos pessoais e apoio de outros profissionais são barreiras determinantes da atitude inclusiva do professor. Assim, Reina (2019, p.2) afirma que:

Whereas individuals with higher SE have increased confidence and perseverance in setting and pursuing goals, and have more positive expectations, those with lower SE are hindered by feelings of stress, helplessness, and are more likely to abandon their efforts (Bandura 1997). In relation to inclusion in physical education, SE is positively related to more positive attitudes and efforts toward the inclusion of students with special education needs (Hutzler, Zach, and Gafni 2005).

Nesse viés, nota-se que o quadro educativo formativo atual é constituído de alunos com alguma deficiência, os quais frequentam legalmente a escola regular. Por outro lado, os professores, em grande parte, ainda permanecem estagnado ao

exercício do ensino tradicional, desabilitado do ensino particularizado ou de informações propícias às condições individuais do discente. Dessa forma, faz-se primordial iminente capacitação do docente voltado a condições particulares do autista, e ainda levando-se em consideração características individuais do indivíduo e seus anseios diretamente ligados a realidade da comunidade escolar. Por conseguinte, Chunxiao (2018, p. 04) afirma que:

Regarding PE teachers, self-efficacy is her perception of her ability to accommodate the needs of children with disabilities in GPE programs. The way an individual approaches tasks, goals and challenges can be influenced by his or her level of self-efficacy. Self-efficacy beliefs help determine what people do with the knowledge and skills they have, as well as how they initially attain the knowledge and skills. According to Bandura (1997), "People's level of motivations, affective states and actions are based more on what they believe than on what is objectively true" (p. 2). This in turn can influence tasks people choose to pursue, the goals they set for themselves, the amount of effort they demonstrate, their outcome expectations, how long they persevere when faced with challenges, and how they feel.

A partir de expectativas do profissional inclusivo é possível angariar resultados favoráveis a demandas escolares. Pois, dentro de questões específicas da comunidade escolar, da instituição de ensino e do professor possa revelar possíveis respostas para adversidades de públicos próprio, peculiar ao ambiente encontrado.

É viável reconhecer que habilidades e crenças de autoeficácia traduzem confiança pessoal do docente nas próprias capacidades para realizar ações específicas com intuito de produzir resultados exitosos. Essas crenças constituem base para o comportamento docente, pois acreditar na própria capacidade funciona como incentivo para agir com confiança, assim como tem impacto na persistência perante o aparecimento de dificuldades no âmbito de resultados desejados (Bandura, 1997). Assim, Weizenmann (2020, p.4) afirma que:

Com o aumento no número de diagnósticos e de matrículas de crianças com TEA na escola comum, parece aumentar também o conhecimento prático dos professores em relação à educação de crianças incluídas. Sendo assim, considera-se importante investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes.

Nessa perspectiva, há perseverança de executar tarefa específica, superar barreiras e expressar sentimento de realização pessoal e intenção de sucesso. O sentimento de motivação docente está ligado à percepção do profissional sobre a sua capacidade de desempenhar tarefas, além de usar criatividade para alcançar êxito em

soluções adversas da instituição de ensino, como o espaço, ambiente de trabalho, a segurança de aplicação das atividades, apoio de outros profissionais ou uso de equipamentos adaptados. Ainda, segundo Weizenmann (2020, p.3):

Nesta perspectiva, alguns fatores como a falta de conhecimento em relação ao TEA, bem como as crenças criadas em torno deste, parecem interferir na prática pedagógica dos docentes, uma vez que muitos professores apresentam ideias distorcidas em relação ao Transtorno, principalmente em relação à comunicação destes alunos (Schmidt et al., 2016; Alves, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Martins, 2007).

É preciso ressaltar que as pesquisas mais atuais apontam que, dentre as dificuldades recorrentes que o professor de Educação Física possui, dentro da escola regular de ensino básico, estão a falta de informações relevantes e individuais ao aluno, insegurança nas atividades, equipamentos de trabalho inadequados, ausência de formação continuada, falta de apoio da gestão ou de outros profissionais e alunos, nesse mesmo contexto. Assim, afirma Catelli (2016, p.88):

Os resultados apontaram a grande dificuldade que os profissionais têm em relação ao trabalho com o aluno TEA, seja pela falta de informação, formação, falta de apoio da gestão escolar e discussão multidisciplinar que afeta diretamente ao aluno todos esses fatores foram identificados como dificultadores do processo de ensino e aprendizagem.

É portanto basilar desenvolver preparo específico do professor voltado para o ensino do aluno autista da sala de aula regular, vistas as especificidades individuais. Sabe-se que o professor precisa realizar tempestivas modificações durante o andamento das aulas: como modificar equipamentos, instrução de atividades, criar ambiente seguro, proporcionar interação entre alunos, gerenciar comportamentos e atitudes, avaliar habilidades motoras, colaborar com outros profissionais e motivar os alunos em geral.

Específicas demandas são realizadas em conformidade com o plano político pedagógico da escola, plano individualizado de ensino e tem por objetivo atenuar os sintomas e disfunções do discente, como por exemplo a falta de comunicação, socialização e presença de estereotípias. Nesse sentido, Vera (2014, p. 245) indica:

Comprender mejor permite comunicar mejor y adquirir mayores y mejores habilidades para el abordaje y manejo de situaciones que constituyen lo cotidiano de los profesionales de la salud, de los servicios sociales, de la enseñanza, en su trabajo con los niños, los adolescentes y sus familias.

Desse modo, por meio de atitudes favoráveis, a confiança praticável do professor reflete autoeficácia elevada, e assim o docente sente capacidade de conduzir aulas inclusivas eficazes e alcançar excelente aprendizagem de todos. Tal fato ocorre porque professores, por influência desfavorável, como sentimentos de medo e insegurança auferem comprometimento da sua autoeficácia, recorrendo julgamento nocivo de habilidade, capacidade e efetivação da prática inclusiva nas aulas de Educação Física. Nesse contexto, Iachite et al (2019, p.222) afirma que:

A autoeficácia torna-se central no entendimento dos aspectos que influenciam os comportamentos do professor acerca da escolha e seleção de tarefas, quantidade de esforço, persistência e resiliência em face da inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares de Educação Física. Uma vez que a crença de autoeficácia está ligada aos processos motivacionais do professor, é relevante destacar o seu papel na superação dos prováveis impedimentos ou barreiras que estão presentes, para que a inclusão ocorra adequadamente.

Conforme Vila (2008, p.4) retrata que o indivíduo é capaz de aprender através da imitação social, no decorrer das relações interpessoal e que o comportamento. A estrutura cognitiva e o meio interagem, de tal forma, que são inseparáveis uns dos outros. Nesse sentido, observamos que o modelo a ser seguido pelo docente está diretamente ligado a atividades de cunho social e interativo.

Pode-se auferir excelência na educação inclusiva do aluno autista dentro de uma perspectiva mais abrangente, a qual sugere socialização e aperfeiçoamento de variadas estratégias didáticas. Representam assim respostas ao contexto escolar real encontrado e direcionam soluções particulares ao contexto inclusivo mais adequado, ou seja, aquele que favorece o professor e todos os discentes. Nesse contexto, Costa Filho (2018, p. 30) ressalta que:

Quando com fraca autoeficácia docente, o professor pode acreditar que seus alunos não são capazes de elevadas realizações acadêmicas, selecionando objetivos mais rasos e diminuindo suas expectativas de resultado. Além disso, pode acreditar que o sistema é imutável, e assim, interpretar que as orientações curriculares se tornem determinantes das realizações em sala de aula, negando sua capacidade agêntica (diretrizes se tornam currículo, orientações são vistas como imposições).

Num efetivo funcionamento estrutural e atitudinal escolar de acessibilidade geral, ou seja, estratégias profissionais voltadas ao contexto da inclusão, encontra-se principalmente a ética e o comprometimento dos colaboradores. Todavia, a falta de formação continuada docente somada à ausência de apoio da gestão escolar traz

insegurança emocional aos profissionais e professores no contexto da Educação Física inclusiva. Nesse sentido, Verde (2020, p.173) argumenta que:

Além disso, o estudo supracitado, concluiu que os professores de EF exibem receio ao trabalharem com alunos com deficiência por não se sentirem competentes o suficiente para essa atuação, atrelado tais resultados a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira para o processo de inclusão dos alunos.

Dessa maneira, a formação continuada proporcionada pela gestão escolar, dentro da realidade de toda a comunidade escolar, proporciona oportunidades de elucidação, esclarecimentos, planejamentos e definição de soluções adequadas aos obstáculos do contexto escolar inclusivo.

Há, assim, substancial contribuição na confiança do professor dentro da devida capacitação para executar ensino especializado adequado, superando barreiras, confrontos e desafios do ambiente de trabalho. Pode-se, então, auferir resultados práticos exitosos, dentro de uma esfera pessoal, didática e metodológica, através da autoeficácia docente elevada, corroborando com a educação inclusiva por excelência. Nesse sentido, Selickaite (2020, p.05) afirma que:

Bandura [3] defined self-efficacy as a person's confidence in his or her own capability to produce a desired level of performance, relying on the individual knowledge and skill he or she possesses as compared to the influence of a social reference group. The way that a PE teacher adapts the task, modifies the goal, applies educational methods, and handles difficult situations depends on his or her level of situation- and task-specific confidence [5].

O grau de dificuldade da relação professor-aluno retrata ideais de autoeficácia do profissional junto às demandas escolares, pois o professor almeja confiança didática, assim como o aluno autista anseia por ensino igualitário. Partindo das origens exemplares de sucesso de inclusão do autista, pode-se fomentar anseios do processo de ensino-aprendizado inclusivos e solucionar adversidades dentro da escola.

Por isso, buscar a capacitação docente, está diretamente ligada a formações específicas, em prol da produção de experiências vicárias e persuasão por modelagem desse profissional, dentro de uma perspectiva particular da comunidade escolar. Aquela que busca aprimoramento do ensino, ou seja, efetiva participação de aprendizado e inclusão social do autista. Por outro lado, essa oferta de capacitação e experiência profissional de sucesso não estão sendo encontradas na realidade da escola regular dos dias atuais. Nesse sentido, Reina et al (2019, p. 02) afirma que:

The self-confidence or self-assurance shown by teachers in specific environments (i.e., the inclusion of students with disabilities in PE) is considered to be self-efficacy, and teachers thereby display adequate levels of professional performance, relying on their knowledge and skills (Bandura, 1997). In the context of PE, self-efficacy represents the way in which teachers adapt learning situations, adjust objectives, manage the classroom, apply the methodology, or resolve conflicts to attend to diversity in the classroom.

Conforme Vila (2008, p.5) o profissional pode aprender através de modelos de sucesso a serem seguidos, na expectativa de obter o mesmo êxito observado, o qual Bandura nomeou reforço vicariante. O modelo inclusivo do docente está então inserido na perspectiva do profissional, aquele que está diretamente ligado a modelos profissionais de sucesso a serem seguidos.

A capacitação do profissional busca contribuir para a superação de possíveis obstáculos encontrados no contexto do ensino inclusivo, principalmente em relação ao autista. Isso é feito por meio do acesso a informações convenientes a esses indivíduos, observação de demandas específicas, identificação de limitações, identificação de reforços e aplicação de metodologias de ensino eficazes. A troca de experiências entre um profissional mais preparado e outro menos engajado pode favorecer significativamente a autoeficácia docente no contexto inclusivo e conseqüentemente todo o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, aplicar novas metodologias, modificar regras, estratégias, equipamentos, adaptar as aulas às individualidades do aluno e resolver conflitos são objetivos pertinentes à inclusão escolar de qualidade. Além disso, sabe-se que a experiência prática somada a capacitações, por intermédio da formação de professores, dá início ao sucesso do processo de ensino e aprendizado bem-sucedido. Isso, assim como o engajamento pleno dos alunos nas aulas de Educação Física, reflete a eficiência inclusiva no ambiente da escola regular. Segundo o autor Verde (2020, p.177), justifica que:

Além das atitudes, os estudos apontaram para um ponto crítico no processo inclusivo, a formação dos professores. Os estudos destacam que professores não possuem formação acadêmica com conteúdo voltados para que a inclusão ocorra de forma eficiente. Tal fato acarreta em uma falta de preparo para o conhecimento oferecido ou não aprendido na atuação com alunos com deficiência.

Destarte, ainda que o professor não acesse cursos de reciclagem com frequência adequada ou conteúdos alusivos ao autismo nas aulas de EdF, outras

pesquisas apontam que professores com elevado grau de autoeficácia sentem-se mais realizados profissionalmente para executar determinada função inclusiva. Consequentemente, esses profissionais estão mais comprometidos com o resultado do processo inclusivo e também mais motivados para realizar determinadas tarefas e programas de treinamentos do que outros funcionários com baixa autoeficácia. Nessa perspectiva, Weizenmann (2020, p.5) diz que:

As falas evidenciaram que os sentimentos estavam relacionados especialmente a falta de conhecimento sobre a temática. Esse pensamento é ratificado na literatura quando Sousa (2015) afirma que muitos professores demonstram insegurança por não ter conhecimentos suficientes para trabalhar com alunos que possuem TEA.

Ainda que haja pouco ou quase nenhuma capacitação voltada para a formação docente em prol do ensino do aluno autista, boa parte dos professores da escola regular de ensino básico têm compartilhado experiências pessoais desiguais em relação ao discente autista, pois o mesmo possui individualidades próprias e demanda de tratamentos diferenciados.

Depende-se então de definições e informações predeterminadas, ligadas ao grau de autismo, individualidades, características específicas, limitações, potenciais, fragilidades e habilidades, contribuindo para o processo de flexibilização ou adaptação ao ensino específico. Conforme afirma Schliemann (2020, p.88), em sua pesquisa:

As deficiências sociais características do TEA tinham consequências profundas no desenvolvimento dos alunos, especialmente no que se referia à aprendizagem de situações de cooperação e competição, contextos nos quais os alunos apresentavam dificuldades para interagir com seus companheiros. Quando não conduzidos adequadamente, os desafios relatados pelos professores podiam resultar em baixa motivação para participar das atividades físicas propostas, isolamento social, baixa autoestima, ansiedade, agressão e comportamentos desafiadores e opositores.

A inclusão faz-se necessária a partir de um planejamento singular voltado ao público-alvo previamente avaliado e com objetivos predeterminados. Todo o planejamento e execução de atividades do educador para trabalhar com o autista devem direcionar a didática para um viés analítico, que seja oportuno para todos os envolvidos. Nesse sentido, espera-se que a inclusão contribua com o desenvolvimento do autista e que ele não seja apenas um observador do processo, mas sim um participante ativo em todo o processo.

É indiscutível que as estratégias para aumentar a autoeficácia do docente estão diretamente ligadas a fatores pessoais, características profissionais, crenças sobre si próprios, estados emocionais de satisfação pessoal, capacitações inclusivas, fatores ambientais como condições de trabalho e situações de persuasão verbal e modelagem.

Assim, ao trabalhar um destes fatores, como, por exemplo, formação continuada do profissional, outros poderão ser auferidos, criando efeitos recíprocos entre eles. Dessa forma, Reina et al (2019, p.2) afirma que:

Conversely, a lack of, or inadequate, teacher training has proven to have a negative effect on educators' SE and attitudes towards working in inclusive settings (Ammah and Hodge 2005; Hutzler, Zach, and Gafni 2005; Ocete-Calvo 2016). Therefore, effective training that focuses on improving SE beliefs among PETs is highly important.

Através do domínio das experiências pessoais e individuais, o docente pode construir novos conceitos para atividades futuras e superar novos desafios, adaptando cada vez mais as estratégias de ensino inclusivo e eliminando possíveis atividades inadequadas ao contexto inclusivo de ensino.

A modelagem social, ou experiência vicária, é um método pelo qual o docente pode aprender através do sucesso de outro profissional, de alguém semelhante, mais habilidoso e experiente. Um terceiro método é a persuasão social, quando há retorno das pessoas próximas que acreditam no potencial do docente e na sua participação fundamental na educação inclusiva, agregando valores definitivos à capacidade docente para alcançar resultados bem-sucedidos. Outra forma de desenvolver autoeficácia são os estados fisiológicos e emocionais. Nesse sentido, Loureiro (2019, p.11) afirma que:

A experiência vicariante é outra fonte de informação fornecida por modelos sociais. As pessoas acreditam que têm capacidades para desempenhar determinadas ações ao verem outros, que consideram semelhantes a si, a serem bem-sucedidos nessas ações através dos seus esforços. Pelo contrário, o julgamento de eficácia é prejudicado quando observam o insucesso dos outros. O impacto desta fonte depende de quão semelhante a pessoa considera ser em relação ao modelo, pois quanto maior a semelhança percebida, maior a influência dos sucessos ou insucessos observados nos seus julgamentos de eficácia (Bandura, 1994; 1997).

Nesse sentido, a formação continuada convém atuar no âmbito da modelagem social e da persuasão social, visando dedicar-se e interagir com um público

diferenciado nas aulas de Educação Física da escola regular. Quando se fala em efetivar a inclusão, também se fala em criar estímulos, alinhar a acessibilidade do aluno e de toda a comunidade para o comprometimento e a satisfação, tanto do aluno quanto da comunidade escolar. Dessa forma, afirma Schliemann (2020, p.5):

Os professores relataram experiências que acreditavam representar o potencial da educação física inclusiva para proporcionar benefícios sociais mútuos aos alunos com e sem deficiência e, de outro, relataram experiências que apontavam para os desafios do dia a dia da sua prática profissional como, por exemplo, lidar com estudantes com incapacidade grave nas aulas de educação física. Além disso, diversos estudos revistos verificaram que muitos professores de educação física se sentiam incompetentes para lidar com as necessidades dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, é irrefutável afirmar o efeito positivo da formação ou capacitação com a proposta de entregar uma educação inclusiva de qualidade e com intuito de elucidar possíveis conflitos ligados ao contexto da inclusão. Oferecer participação efetivamente exitosa na aula de Educação Física Geral ao aluno autista, com suporte inclusivo adequado, pode ser alcançada através da experiência pessoal exitosa e fomentada na vontade de compreender e cooperar cada vez mais com a inclusão escolar de qualidade.

Nesse viés, estudos recentes afirmam que o curso de Educação Física Adaptada corrobora positivamente com a eficácia das aulas de Educação Física em escolas regulares e que experiências estruturadas podem facilitar o engajamento docente na perspectiva inclusiva. Assim, Qi (2012, p. 268) justifica

Studies describing the influence of teacher education programme on the attitudes of preservice PE teachers suggested that the attitudes of preservice teachers about teaching students with disabilities can change upon the introduction of an APE course. However, it is unclear whether the attitudes of PE teachers can be changed by teaching experiences. Future research should, perhaps, address the effects of structured practicum experiences in inclusive settings on attitudes of preservice teachers towards students with disabilities. Additionally, evidence that captures the views and perceptions of preservice teachers remains sparse and these need increased attention.

Uma crença pessoal específica pode ser preditora da percepção que afeta as ações do profissional em sua atividade laboral, incluindo sua opinião, persistência e interesse diante das adversidades. Seu esforço está envolvido na execução de atividades predefinidas, categóricas e determinantes para uma postura social esperada, diante dos desafios que a instituição de ensino pode solicitar.

O profissional tornar-se capaz de executar atividades inclusivas quando compreende conhecimentos sobre o tema, confiança pessoal e habilidades voltadas para o ensino do autista. Dessa maneira, pode influenciar demandas por meio das experiências próprias e estratégias fidedignas, bem como através de atitudes profissionais favoráveis na execução dos planejamentos e outras atividades. Segundo Weizenmann (2020, p.6):

Entende-se, assim, que os sentimentos docentes podem estar a serviço do processo de elaboração do professor acerca da condição real do aluno com TEA, bem como das suas próprias condições (e limitações) para lidar com o processo. Nesse contexto, entende-se que expectativas em relação a aspectos do desenvolvimento da criança com TEA, ao mesmo tempo em que determinam o investimento do profissional, podem também gerar frustrações, culpa e angústia no professor, justificando a importância de se compreender/trabalhar as características do diagnóstico.

Apesar de existir uma atitude docente positiva, experiências negativas têm levado professores a perder o interesse pelo ensino inclusivo nas aulas de Educação Física das escolas regulares. Assim, tanto o sentimento de despreparo quanto a percepção de barreiras contribuem para ativar reações fisiológicas e afetivas negativas, como insegurança, medo, angústia e frustração, quando se deparam com esse contexto na escola

Tais reações fisiológicas negativas podem então transformar-se em positivas, quando há participação em capacitação, assim pode corroborar com execução das atividades especificamente estruturadas. Isso molda o conceito final do professor dentro da inclusão do autista em geral. Nesse sentido, pode-se alcançar alternativas fidedignas de participação ativa para o autista e toda a comunidade em geral. Segundo laochite (2012, p.668):

A investigação das fontes de constituição da autoeficácia de professores parece ser de grande importância para os estudos sobre o construto em questão, sobretudo para a formação de professores no que diz respeito à reorganização de práticas pedagógicas que possam favorecer a promoção e ao fortalecimento da crença de autoeficácia dos professores, bem como no sentido de compreender a gênese dessa crença.

Dessa maneira, é indubitável afirmar que a capacitação docente pode fornecer experiência vicária e persuasão social, fazendo com que o docente sinta capacidade de atuar na inclusão do autista iminentemente. Portanto, incluir demanda esforço pessoal, institucional, escolar, familiar e de todos, principalmente, dos profissionais

envolvidos quando se almeja uma educação de qualidade. Como cita Brites (2019, p.142):

Muitos professores tem medo de encarar e interagir com autistas, e grande parte dessa hesitação é resultado de falta de conhecimento e de experiência acerca do como fazer. Na realidade apesar de a lei de inclusão ter sido instituída há mais de 10 anos e a dos autistas há mais de cinco anos, os professores não foram preparados nem treinados periódica e sistematicamente como antes desse processo. É essencial capacitá-los. Assim se reduz as desconfianças e os riscos de abandono dessa criança dentro da própria sala de aula; e isso proporciona, quase automaticamente uma melhora na relação com a gestão da escola e a autoestima do professor. Essa capacitação permitirá refazer e refundar a relação dos professores com autistas, pois se quebrarão mitos, como o de que autista não aprendem ou são violentos.

Percebe-se que, na prática, o professor torna-se capaz de realizar metodologias diferenciadas direcionadas a um público inclusivo predeterminado, a partir de um modelo recíproco de trabalho e valorização da ação estratégica inclusiva. Por meio de um ambiente mútuo, com troca de informações, experiências autênticas, fornecimento de dados relevantes necessários ao acompanhamento individual do aluno podem resultar em evolução comum aos discentes e especificamente ao desenvolvimento global do autista. Conforme Iaichite (2012, p.660):

O interesse nesses estudos ocorre na medida em que a autoeficácia exerce um papel preditivo e mediacional na prática docente, na motivação, persistência e autorregulação dos alunos, nas tomadas de decisão da equipe administrativa da escola.

É necessário, então, que o docente tenha confiança adequada no ensino do autista, partindo da realidade do aluno e de experiências cabíveis. Isso implica indicar dados válidos e relevantes para adaptações do ensino e aprimoramento das habilidades do professor, como o fornecimento de comunicação, a avaliação individuais do aluno, adaptação de ferramentas de trabalho, promoção de segurança, intervenções e interrupções necessárias, além da interação entre alunos e multitarefas dos profissionais envolvidos.

2.5. Definição de Variáveis.

Esta investigação tem um foco quantitativo e uma profundidade descritiva, assumindo como variável principal descritiva a autoeficácia do professor para a inclusão do aluno autista na aula de Educação Física com foco na formação continuada, no ano de 2023'. Esta variável é operacionalizada conceitualmente em

três níveis de concretização, distribuídos na seguinte ordem lógica: 1 variável principal, 3 dimensões e 31 indicadores.

Variável descritiva principal: a percepção de autoeficácia do professor com o foco na formação continuada docente para incluir o aluno autista nas aulas de EdF no ano de 2023.

Dimensões: perfil docente para incluir o aluno com autismo nas aulas de EdF no ano de 2023, Formação continuada docente para incluir o aluno com autismo nas aulas de EdF no ano de 2023 e percepção de autoeficácia docente para incluir o aluno com autismo nas aulas de EdF no ano de 2023.

Indicadores: Dados pessoais; Experiência na docência; Carga horária de trabalho; Local de trabalho; Número de alunos; Número de alunos inclusivos; Número de alunos com deficiência intelectual; Número de alunos autistas; Rede de Apoio; Sentimento pessoal sobre inclusão escolar; Graduação em EDF; Tempo de formação; Especialização em inclusão; Formação continuada docente; Formação continuada inclusiva; Tipos de formação continuada Formação continuada para Educação especial; Formação continuada para inclusão do autista; Formação continuada para EdF inclusiva; Formação Continuada para a EDF para o aluno autista; Eficiência da Formação continuada; Modificar o equipamento para os alunos autista; Modificar as atividades para os alunos autistas; Criar um ambiente seguro para os alunos autistas; Promover interação social entre os pares; Gerir os comportamentos dos alunos autistas; Modificar as instruções para os alunos autistas; Avaliar as habilidades motoras dos alunos autistas; Modificar regras dos jogos para alunos autistas; Colaborar de forma eficaz com outros professores/profissionais em relação aos aluno; Motivar os alunos autistas.

2.5.1. Operacionalização de Variáveis

Quadro 3: Matriz de operacionalização de variáveis.

Tema	Definição	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Dimensão	Indicadores
<p>A autoeficácia docente para incluir o autista nas aulas de educação física da escola regular.</p>	<p>Bandura (1997) distingue dois grupos, a qual funcionam de forma articulada, são as expectativas de eficácia e as expectativas de resultado. As expectativas de eficácia representam a crença de um indivíduo em sua capacidade de atingir um determinado objetivo, já as expectativas de resultados representam a crença de que certos comportamentos executados levarão a um conjunto específico de resultados. Segundo o mesmo autor, ambas as expectativas diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada ação produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as atividades necessárias</p>	<p>Analisar a autoeficácia docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física, na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, no ano 2023.</p>	<p>Conhecer o perfil do professor para incluir o autista nas aulas de Educação Física, ano 2023.</p>	<p>Perfil docente: (Lopes, Brancht, Oliveira, Siqueira, Soares, Wilhelmsen, Borlido, Castro, Marchiori, Aguiar, Gaiato, Wilson, Manzano, Cabral Block) e</p>	<p>Dados pessoais; Experiência na docência; Carga horária de trabalho; Local de trabalho; Número de alunos; Número de alunos inclusivos; Número de alunos com deficiência intelectual; Número de alunos autista Rede de apoio; Sentimento pessoal; Graduação em EdF; Tempo de formação;</p>

	para chegar a esse resultado, tal crença não terá influência no seu comportamento.				Especialização em Educação Inclusiva;
--	--	--	--	--	---------------------------------------

			<p>Examinar a formação continuada docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física, ano 2023.</p>	<p>Formação continuada do docente: Santos, Fiorini, Grube, Schlimann, Gelamo, Lopes, Cunha, Vera, Reina, Tindall, Richards, Silva e Santos)</p>	<p>Formação continuada docente; Formação continuada docente para inclusão; Tipos de formação continuada; Formação continuada educação especial; Formação continuada para inclusão do autista; Formação continuada para EdF inclusiva; Formação Continuada para incluir o aluno autista na EdF; Eficiência na formação continuada;</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>Identificar a percepção de autoeficácia docente para incluir o autista nas aulas de Educação Física, no ano 2023.</p>	<p>Autoeficácia Docente: (Bandura, Loureiro, Reina, Weizenmann, Catelli, Vera, laochiote, Costa Filho, Verde, Selickaite, Schliemann, laochite e Brites).</p>	<p>Modificar o equipamento para os alunos autistas; Modificar as atividades para os alunos autista; Criar um ambiente seguro para o aluno autista; Promover interação social entre os pares; Gerir os comportamentos dos alunos autistas; Modificar as instruções para os alunos autista; Avaliar as habilidades motoras dos alunos autistas; Modificar regras dos jogos para aluno autista; Colaborar de forma eficaz com outros professores/profissionais em relação ao aluno autista; Motivar o aluno autista.</p>
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Incluir o aluno com deficiência tem sido um desafio significativo para os professores de Educação Física na escola regular. Frequentemente, falta estrutura adequada para um trabalho de excelência, assim como formação continuada consistente que promova o processo inclusivo ou que estejam alinhadas com as necessidades do trabalho docente, especialmente no acolhimento adequado do aluno autista e nas demandas por atendimento especializado em sala de aula.

Portanto, é perceptível que uma preparação docente adequada, que inclua compreensão e conhecimento das diversas características do espectro autista, juntamente com a aplicação de diferentes metodologias de ensino, é essencial para conduzir um processo de inclusão escolar eficaz para esses alunos.

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo intenciona apresentar os aspectos metodológicos que orientaram a procura dos objetivos para as soluções problemas da investigação projetada, assim como identificar a percepção de autoeficácia docente para inclusão do aluno autista nas aulas de Educação Física no estado do Amazonas, no ano letivo de 2023.

3.1. Principais características metodológicas

Nesta seção, são apresentadas as principais características da pesquisa, incluindo a natureza, o enfoque, o nível de profundidade, o tipo de desenho adotado, a população, os instrumentos, as técnicas e os procedimentos para coleta, análise, apresentação, interpretação e discussão dos dados

3.1.1. Enfoque da pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem quantitativa, utilizando coleta de dados por meio de entrevistas estruturadas e questionários, em formato de escala *Likert*. O objetivo é combinar aspectos matemáticos e psicológicos para promover uma análise de dados lógico-dedutiva e discussão dos resultados. Essa análise se baseia na perspectiva docente da prática de inclusão do aluno autista nas aulas de Educação Física no ambiente da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, localizada no estado do Amazonas – AM, Brasil.

Essencialmente, a pesquisa estatística, normativa e outras generalizações trabalham com descrições, comparações e interpretações. Portanto, é uma pesquisa observacional, externa à comunidade e à situação que se pretende estudar, sendo espontânea. A escolha dessa abordagem para a pesquisa se justifica pelo fato de que a pesquisa quantitativa envolve a tradução de observações simples do ponto de vista do público-alvo em práticas escolares inclusivas, permitindo análises pertinentes ao tema. Conforme Silva (2009, p.49) argumenta:

Considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-los e analisá-los. Requer uso de técnicas estatísticas e de recursos (percentagem, média, moda, mediana, desvio padrão, coeficiente de correlação e outros) (GIL, 1999). Assim, a pesquisa quantitativa é focada na mensuração de fenômenos, envolvendo a coleta e análise de dados numéricos e aplicação de destes estatísticos (Collis; Hussey,200).

Outra característica importante do método quantitativo é sua busca pela objetividade. Isso implica que a interpretação e os pontos de vista do pesquisador não

se originam dele mesmo, ou seja, não são subjetivos, mas sim derivam de relações demonstráveis em modelos matemáticos. Silva (2009, p.66) enfatiza que todas as informações relevantes obtidas na pesquisa são apresentadas em forma de texto ou elementos de apoio ao texto.

Nesse contexto, é válido ressaltar que a pesquisa está relacionada ao ambiente educativo interativo, no qual há inter-relações entre docentes, administradores, gestores e discentes. Portanto, é necessário analisar os dados com base na confiabilidade dos profissionais envolvidos, além de desenvolver hipóteses provisórias que conduzirão a outras fontes e tipos de dados.

3.1.2. Nível de profundidade da pesquisa

A pesquisa aborda um nível de profundidade descritiva, buscando descrever as situações enfrentadas na prática educativa inclusiva da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, localizada no município de Manaus – AM, Brasil, no ano de 2023. Essa abordagem foi escolhida porque a pesquisa descritiva procura compreender as características de uma determinada população e seu contexto, usando relações entre variáveis. Conforme argumenta Silva (2009, p.50):

A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. A forma mais comum de apresentação é o levantamento, em geral realizado mediante questionário ou observação sistemática, que oferece uma descrição da situação no momento da pesquisa.

É uma abordagem descritiva, pois busca observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos ou fenômenos (variáveis) sem interferência ou manipulação do pesquisador. O intuito é buscar novas informações sobre o problema de pesquisa, suas causas e consequências. O objetivo é descrever eventos específicos e fatos, o que pode aprofundar conceitos por meio do estudo do fenômeno e do problema. De acordo com Thomas (2012, p.39):

A pesquisa descritiva preocupa-se com status. A técnica mais prevalente nesse tipo de pesquisa é a obtenção de declarações, sobretudo por questionário. Entre outras, estão: a entrevista (frente a frente ou por telefone) e o levantamento (survey) normativo.

Neste sentido, a pesquisa está pautada na realidade escolar, problemática escolar, anseios docentes e demandas discentes, sem a interferência ou subjetividade do pesquisador no objeto a ser pesquisado. O pesquisador anota, observa e registra

com paciência e atenção todos os participantes do processo, obtém respostas das pessoas, informações práticas e condições atuais.

3.1.3. Desenho da pesquisa

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica dedutiva, buscando confirmar hipóteses prévias. Baseou-se em fontes secundárias de referências bibliográficas para ilustrar conceitos técnico-científicos ou variáveis, além de dados de fontes primárias coletados por meio de pesquisa de campo. Severino (2007, p.105) argumenta que essa dedução é uma passagem do universal para o singular, partindo de princípios gerais para deduzir outros menos gerais ou até mesmo fatos particulares.

A fonte da pesquisa foi o campo, onde o pesquisador buscou, coletou e produziu dados, visualizando a ocorrência dos fatos (por observação) ou aplicando instrumentos de coleta diretamente nos sujeitos da pesquisa.

Quanto à natureza, tratou-se de uma pesquisa básica, oferecendo informações fundamentais para novas investigações, contribuindo com conhecimentos aprofundados sobre o tema. Gradualmente, pode ter se aproximado de uma intervenção na prática educativa, visando alcançar o propósito final do trabalho, embasada em teorias suficientes.

O procedimento técnico consistiu em pesquisa de levantamento (ou 'survey'), caracterizada pela coleta de dados de campo primários de determinados sujeitos da pesquisa. Visou reunir informações sobre desempenho ou conhecimento de uma amostra específica da população, permitindo comparações de resultados.

O desenho da pesquisa foi não experimental, não envolvendo manipulação de variáveis do fenômeno investigado. Os dados foram coletados por meio de pesquisa de campo em seu estado natural, sem interferências.

A temporalidade da pesquisa foi transversal, realizada em um único momento, direcionada a um público específico dentro desse período.

O marco referencial foi a Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, localizada na região zona leste III da zona norte de Manaus, na rua Raio de Luz - Residencial Viver Melhor 2 Etapa – Lago Azul, no município de Manaus – AM, Brasil.

Este texto apresenta um resumo dos resultados da pesquisa concluída no âmbito do estudo de mestrado.

3.2. População, amostra e amostragem

3.2.1. População

A população-alvo da investigação era composta pelos professores de Educação Física da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, que atuavam nos turnos matutino e vespertino. Composta por indivíduos de diferentes faixas etárias e gêneros, essa população foi considerada como um conjunto de unidades analisadas individualmente, permitindo a obtenção de conclusões válidas.

3.2.1.1. Definição da população

Devido à abordagem quantitativa adotada na pesquisa, esta seção apresenta o universo populacional demarcado, representando a totalidade das unidades de observação e análise da pesquisa já realizada. Essas unidades são definidas conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4: Definições da população

Âmbito Institucional	Abrange 1 escola, da zona leste III, zona norte, rua Raio de Luz - Residencial Viver Melhor 2 Etapa – Lago Azul, do município de Manaus – AM, Brasil.
Alcance humano	População em estudo envolve 11 (onze) professores da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos.
Tempo de incidência transversal	2023
Unidades amostrais humanos	Professores da disciplina Educação Física da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos.
Tamanho da População	Participarão da pesquisa 11 (onze) professores da disciplina Educação Física.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.2.1.2. Quadro de população

Considerando uma análise abrangente, foram aplicados questionários e conduzida pesquisa de campo com um grupo de 11 (onze) professores de Educação Física que atuam nesse ambiente de ensino. As informações estão dispostas conforme o quadro 5.

Quadro 5: População e amostra

Unidades de observação e análise: anos iniciais	População	Amostra da instituição	Número de professores de Educação Física
1 escola	11	100%	11
Total	11	100%	11

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.2.2. Amostra

Não houve separação de amostra, visto que a população é constituída de 11 (onze) docentes que correspondem a 100% da população-alvo.

3.2.3. Critérios de inclusão e exclusão de participantes

Participaram das entrevistas os docentes que estavam trabalhando no ano de 2023 na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, ministrando a disciplina de Educação Física.

3.3. Técnica e instrumento de coleta de dados

Conforme Pereira (2018), as técnicas são procedimentos que operacionalizam os métodos. Para cada método de pesquisa, correspondem uma ou mais técnicas e estão relacionadas à coleta de dados, ou seja, à parte prática da pesquisa. A coleta de dados envolve a determinação da população a ser pesquisada, a elaboração dos instrumentos de coleta e o planejamento da execução.

Neste estudo quantitativo, as fontes de dados incluíram entrevistas, questionários e revisões de documentos, que deram início às análises dos dados coletados. Consistiu na apresentação e visita à Secretaria Municipal de Educação, inicialmente, no município de Manaus, estado do Amazonas, para esclarecer os objetivos e critérios de análise da escola pesquisada.

Dentre as escolas do município de Manaus, Amazonas, identificou-se a Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos como aquela que abrigava o maior número de alunos com deficiência, especialmente alunos autistas, em comparação com outras instituições de ensino em atividade nos últimos anos.

Dessa forma, sequencialmente, efetuou-se aplicação de questionário proposto junto aos colaboradores, professores de Educação Física, na instituição de ensino

previamente estabelecida, Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos. Havendo apresentação dos objetivos da pesquisa e análises pertinentes, levantamento de dados do local e convite à participação de resposta ao questionário, estruturado fechado físico ou digital, se necessário, juntamente com os profissionais engajados e outras observações ou anotações relevantes.

3.3.1. Procedimento de Coleta de Dados

Os dados coletados para a pesquisa foram obtidos no endereço da instituição escolar localizada no bairro Lago Azul, na cidade de Manaus, com o objetivo de alcançar o número total de entrevistados. Neste sentido, o pesquisador fez uma visita inicial à Secretaria de Educação do município de Manaus - AM, apresentando uma carta de introdução e solicitação para conduzir os procedimentos da pesquisa, conforme quadro 6.

Quadro 6: Etapas da Pesquisa

Etapa	Descrição
I.	Procurou-se a Secretaria Municipal de Educação, localizada no bairro Parque Dez de Novembro, na cidade de Manaus, junto com o projeto de pesquisa para avaliação e autorização da realização da pesquisa dentro da escola selecionada.
II.	Foi feito contato com a administração da escola para agendar uma visita.
III.	Conversou-se com os participantes a respeito da pesquisa, esclarecendo possíveis dúvidas sobre os termos utilizados na entrevista e no questionário.
IV.	Encontrou-se com os professores da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, que ministravam aulas no ensino fundamental do município de Manaus - AM, e entregou-se o questionário para preenchimento individual, juntamente com o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme acordado com os participantes da pesquisa.
V.	Adentrou-se ao ambiente escolar e às salas de aula para observação e registro apenas mediante prévio agendamento e autorização dos responsáveis.
VI.	Colheu-se e conferiu-se os questionários assim que foram finalizados.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.3.2. Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados

A mensuração dos dados ocorreu por meio de apresentação, entrevista e questionário com cada participante, presencialmente, seguido pelo processo de classificação e organização dos dados, especulações e formulação de hipóteses preliminares.

Na primeira parte, foi realizado o levantamento de dados relevantes sobre a função, experiência e formação do docente. Na segunda parte, foi empregado o método Survey para a população-alvo, que visa identificar práticas presentes. Conforme Babbie (1999, p.78), a pesquisa utilizando o método Survey pode variar em diferentes formas para alcançar os objetivos desejados em uma pesquisa social, que são primordialmente: descrever, explicar e explorar, de acordo com o propósito da pesquisa. Neste estudo, optou-se pela descrição para discorrer sobre os sujeitos pesquisados.

Quanto à estrutura, é importante ressaltar que na segunda parte do questionário foram incluídas questões utilizando o formato de escala de "*Likert*". Essa escala baseia-se nas crenças dos participantes sobre sua autoeficácia docente em relação à inclusão do aluno autista na aula de Educação Física. Essa seção foi composta por 10 afirmações sobre o tema, utilizando uma escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), refletindo o grau de concordância ou discordância com as afirmações propostas. Cada resposta recebeu um número que representa a posição ou atitude expressa pelo entrevistado.

Esta pesquisa foi conduzida sob uma abordagem quantitativa, buscando estabelecer relações entre o mundo real e os sujeitos dentro do contexto investigado, por meio de raciocínio lógico-matemático. O universo da pesquisa se concentrou na cidade de Manaus, no estado do Amazonas, Brasil. Os instrumentos utilizados foram entrevistas e questionários aplicados aos professores de Educação Física da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos.

O período de coleta de dados foi de 1 (um) mês, iniciando-se em setembro de 2023. A metodologia de análise foi realizada por meio de questionários padronizados, em formato físico ou digital, direcionados ao grupo específico de participantes. A coleta e análise de dados foram realizadas de forma simultânea, permitindo a condução eficaz da pesquisa. Conforme Prodanov (2013, p.69):

A pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.)

Para os professores que não puderam responder presencialmente, foram enviados questionários por e-mail funcional, individualmente via *Google Forms*, a fim de construir uma visão holística do fenômeno analisado. A meta foi reconstruir o trabalho de campo por meio de uma narrativa analítica, descritiva e cronologicamente organizada por tópicos. As perguntas desta pesquisa foram organizadas em 2 (dois) blocos, correspondendo a cada dimensão do estudo. O primeiro bloco abordou o perfil docente, sua formação inicial e continuada, enquanto o segundo bloco explorou a autoeficácia docente para incluir o aluno autista na aula de Educação Física. Este instrumento foi validado por especialistas (quadro 7).

Quadro 7: Resumo da Formação Acadêmica

Nome	Formação acadêmica
Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva	Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (2016). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (2013). Graduação em Psicologia pela Sociedade de Ensino Superior de Patos de Minas (2013). Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (2011).
Dr. José Maurício Diascânio	Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Ibero Americana de Assunção, Doutorado em Educação - Universidad del Norte PY (2008 - Reconhecido pela Universidade Federal de Uberlândia - MG). Mestrado em Educação Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para Educação Técnica e Profissional - Cuba (2003 - Reconhecido pela Universidade Federal de Alagoas - AL).
Dr. Júlio César Cardozo	Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (2012). Diretor de Currículo - Universidade Tecnológica Intercontinental.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.4. Procedimento para Análise e Discussão dos Resultados

Nesta seção, foram delineados os passos metodológicos adotados para a análise e discussão dos resultados obtidos no estudo. As etapas metodológicas estão detalhadas conforme apresentado no quadro 8.

Quadro 8: Procedimentos de Análise e Discussão

Etapas	Descrição
I. Verificação, depuração, classificação e tabulação dos dados	Após a coleta de dados, os dados obtidos das entrevistas, questionários e documentos pertinentes ao contexto inclusivo foram verificados, depurados, classificados e tabulados.
II. Verificação da integridade dos preenchimentos	Foi realizada a confirmação da integridade e correto preenchimento de todas as questões nos instrumentos utilizados.
III. Contagem, organização e análise dos dados	Houve a contagem, organização e análise minuciosa dos dados, questão por questão, para a construção de um quadro holístico dos fenômenos encontrados.
IV. Narrativa descritiva dos fatos organizada por tópicos	Foi elaborada uma narrativa descritiva dos dados ordenados e classificados, organizada por tópicos.
V. Conexões interpretativas e correlação de dados	Realizou-se a análise das descrições, citações, materiais quantitativos e dados documentais obtidos durante a pesquisa, buscando conexões e insights relevantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.5. Procedimentos para a Apresentação, Interpretação e Discussão de Dados

Nesta seção, são delineados os procedimentos adotados para a apresentação, interpretação e discussão dos dados coletados durante a pesquisa. As etapas metodológicas estão detalhadas no quadro 9.

Quadro 9: Procedimentos: Etapas e descrição.

Etapas	Descrição
1. Agregar, constatar e classificar dados	Processo de reunir e classificar os dados obtidos na pesquisa quantitativa, considerando todas as fontes e aspectos do fenômeno estudado.
2. Decidir sobre similaridades e diferenças	Identificação de padrões, similaridades e discrepâncias entre as perguntas e respostas coletadas durante a pesquisa.
3. Revisão por objetivo para identificar conexões	Análise individual de cada dado à luz dos objetivos da pesquisa, buscando conexões que direcionem a interpretação do fenômeno investigado.
4. Associação entre referencial teórico e resultados	Vinculação do referencial teórico, bases conceituais e citações para explicação pedagógica dos resultados obtidos.
5. Utilização de indução e dedução na interpretação	Aplicação de raciocínio indutivo e dedutivo para interpretação pedagógica dos dados coletados.
6. Análise e seleção de quadros representativos	Análise e interpretação global dos resultados para selecionar os quadros mais representativos na montagem da conclusão.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.6. Ética

Nesse contexto, infere-se que é necessário pautar-se um ensino inclusivo de qualidade, como aquele que contém proveitosa autoeficácia assim como eficiente

formação continuada para o docente. Ao educador cabe conhecer parâmetros de ética, a qual norteia a profissão daquele profissional que deve fornecer educação inclusiva por excelência, no sentido mais amplo. É sabido que um programa bem estruturado tem por objetivo fornecer conhecimentos plausíveis, dignos de satisfação profissional, assim afirma Martins (2019, p.18):

As pesquisas sobre autoeficácia docente para inclusão do público da educação especial nos mostram que apesar de ser possível o favorecimento das crenças dos professores em suas capacidades a partir de conhecimentos teóricos, as vivências práticas aumentam a probabilidade de obtenção de bons resultados.

Nesse sentido, é imprescindível, então, aludir sobre práticas inclusivas, pois nesse viés se integram questões de cidadania, autonomia, democracia, igualdade, justiça e liberdade, em prol do bem comum. Nesse sentido, devemos então definir o conceito de escola quanto a sua aplicabilidade elementar para a educação inclusiva.

Para que se alcance pesquisa de modo ético dentro do ambiente escola, fomentado pela crença e avaliação docentes é necessária avaliação de órgão superior responsável. Assim, CONEP (2000, p.46) entende que “a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/ MS) é uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, educativa, independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde”.

O conselho de ética está diretamente ligado ao Conselho Nacional de Saúde, e está vinculado à avaliação prévia dessa pesquisa voltada para perspectivas humanas inclusivas, realidade do processo de ensino-aprendizagem, características institucionais do ambiente, formação continuada e autoeficácia docente.

Nota-se que é preciso dar sentido às relações inclusivas nas aulas de EdF, através de aprendizagens motoras, afetivas e sociais. Dessa forma pensar o sentido da Educação Física inclusiva e o papel da escola regular como instituição deliberativa, por intermédio da participação e avaliação docentes. Nesse sentido, Thomaz (2012, p. 102) afirma que “os dados tem de ser armazenados e mantidos como foram registrados originalmente, ou seja, não devem ser alterados. Todos os registros devem ser guardados, de modo que os dados oficiais fiquem disponíveis para exames”.

Nesse sentido, essa pesquisa foi conduzida mediante a autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação, assim como o consentimento dos professores

participantes como convidados, após assinarem a declaração de acordo juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. O pesquisador deve considerar a proteção dos participantes humanos, assegurando a proteção dos direitos e bem-estar dos sujeitos da pesquisa (Thomaz, 2012, p. 111).

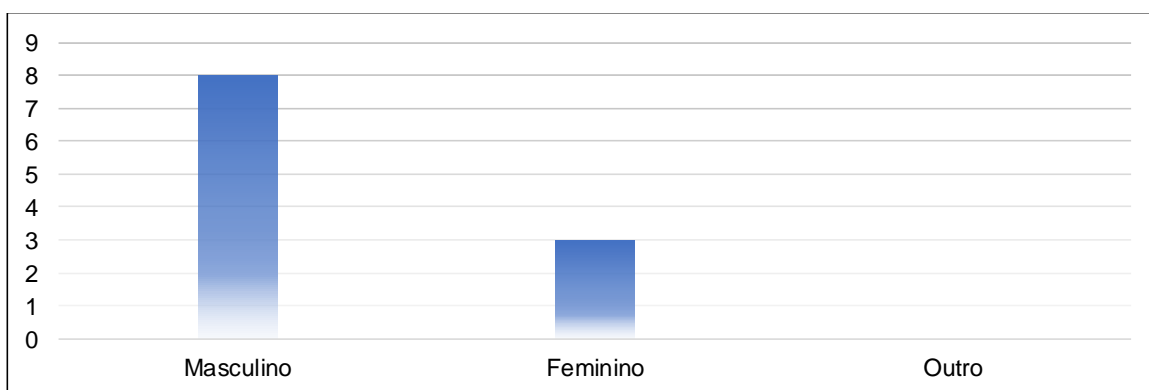
Dessa forma, a aplicação do questionário ocorreu no local de trabalho dos docentes, na instituição de ensino Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos. As respostas foram dadas individualmente a cada pergunta. As identificações dos participantes permanecem anônimas de maneira segura, e uma cópia da pesquisa deve ser compartilhada somente com a secretaria responsável, após a correção e análise da instituição de ensino, Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC.

CAPÍTULO IV - MARCO ANALÍTICO

O presente capítulo tem por objetivo mostrar e interpretar os dados alcançados significativamente, levando em consideração as dimensões e indicadores a serem abordados. Sua apresentação é considerada base para compreender o estudo como um todo e tem por objetivo desenvolver vasta interpretação. Leva-se em consideração os dados encontrados, de modo específico, onde os principais temas formam base para compreender a pesquisa.

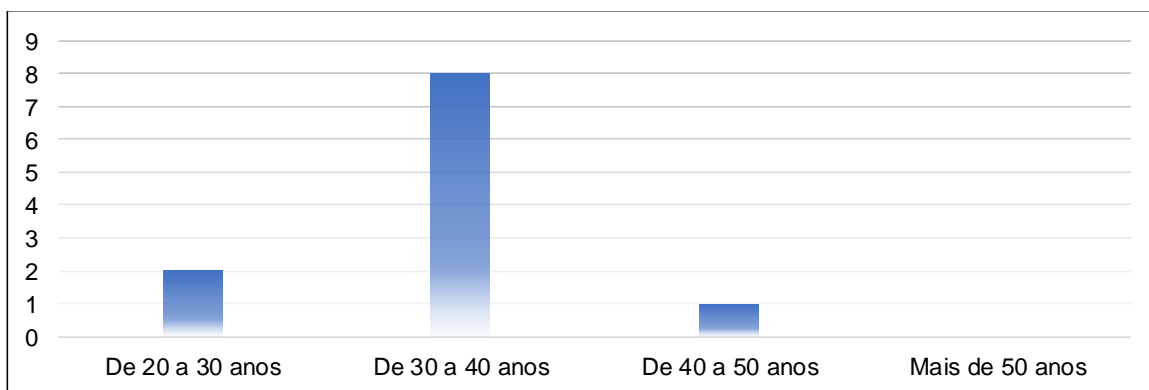
4.1. Perfil dos Educadores na Pesquisa: Idade, Sexo e Distribuição na Instituição.

Gráfico 1: Perfil docente por sexo declarado.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 2: Perfil docente por Idade.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

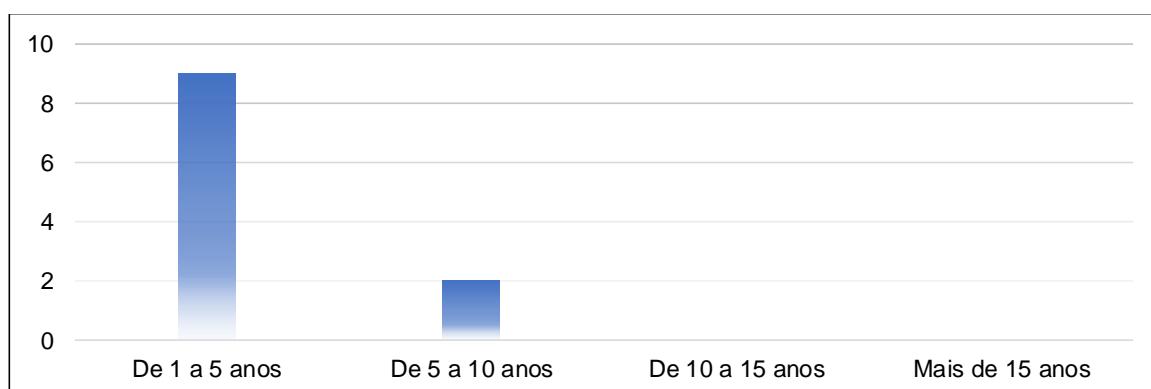
A equipe de educadores encontrada é composta por 11 (onze) professores da disciplina de Educação Física, dos quais 8 (oito) são homens, totalizando 73% (setenta e três por cento), e 3 (três) são mulheres, representando 27% (vinte e sete por cento). Observa-se também que a escola pesquisada possui um considerável

número de professores na faixa etária entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) anos (gráfico 1).

Apenas 2 (dois) dos professores participantes da pesquisa têm menos de 30 (trinta) anos, o que corresponde a 18% (dezoito por cento), enquanto apenas 1 (um) professor possui mais de 40 (quarenta) anos, representando 9% (nove por cento). Pode-se concluir, então, que a maioria dos profissionais que atuam nesse ambiente faz parte de um público predominantemente masculino e mais jovem (gráfico 2).

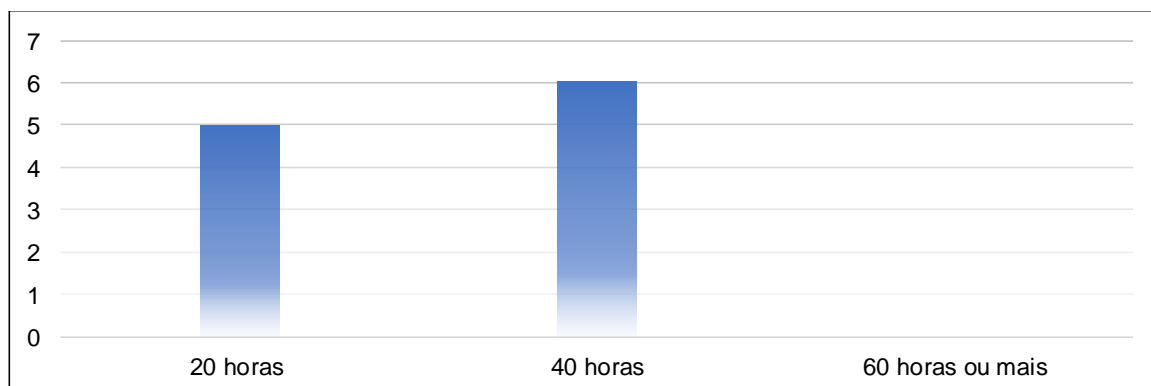
4.2. Experiência na Docência, Carga horária e Local de Trabalho.

Gráfico 3: Experiência na Docência.



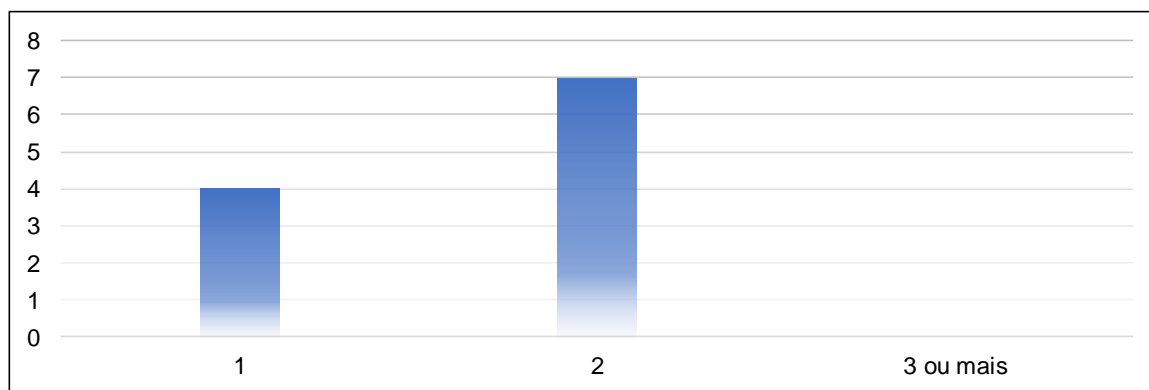
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 4: Carga Horária de Trabalho.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 5: Número de Escolas Onde o Docente Trabalha.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse contexto, a escola inclusiva pesquisada possui uma equipe de professores com 9 (nove) dos participantes que dizem possuir experiência na docência de até 5 (cinco) anos, 82% (oitenta e dois por cento). Também foi observado que apenas 2 (dois) professores possuem mais de 5 (cinco) anos de experiência na docência, apenas 18% (dezoito por cento). Outrossim, o perfil encontrado pode ser considerado mais recente ao ofício docente junto às experiências escolares de inclusão do aluno autista nas aulas de EdF (gráfico 3).

No que diz respeito à carga horária de trabalho da maioria da resposta dos participantes, 6 (seis), ou seja, 55% (cinquenta e cinco por cento), constam dentro de um intervalo entre 20 (vinte) a 40 (quarenta) horas semanais de exercício docente, e somente 5 (cinco) professores, 45% (quarenta e cinco por cento), possuem até 20 horas de trabalho por semana (gráfico 4). Declarado tempo de exercício profissional refletem também na autoeficácia docente. Assim, reitera laochite et al (2011, p.834):

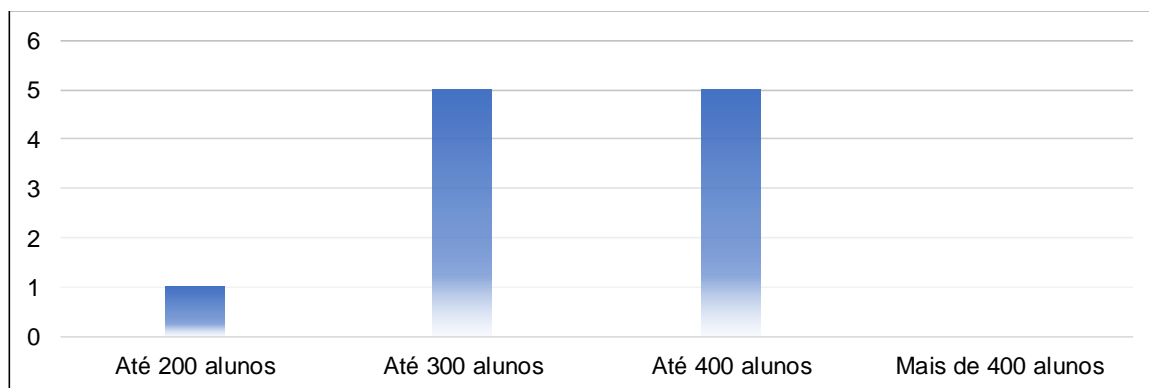
Considerando o referencial de base, é possível argumentar em favor da relação dialógica que ao fazer julgamentos de sua capacidade, o professor estabelece com fatores presentes no ambiente e no próprio comportamento. Posto isso, é possível considerar o tempo de docência e a influência das diversas fontes de construção da autoeficácia docente – experiências diretas, persuasão, modelação e estados psicofisiológicos vividos pelos professores ao longo desse tempo.

As instituições de atuação dos docentes concentram-se na atuação de até 2 (duas) escolas para cada professor colaborador dessa pesquisa. Onde 64% (sessenta e quatro por cento), 7 (sete) professores, respondem que distribuem sua função docente em, no mínimo 2 (duas) instituições de ensino e 36% (trinta e seis por cento),

ou seja, 4 (quatro) professores estão atuando apenas em uma instituição de ensino, a escola pesquisada (gráfico 5).

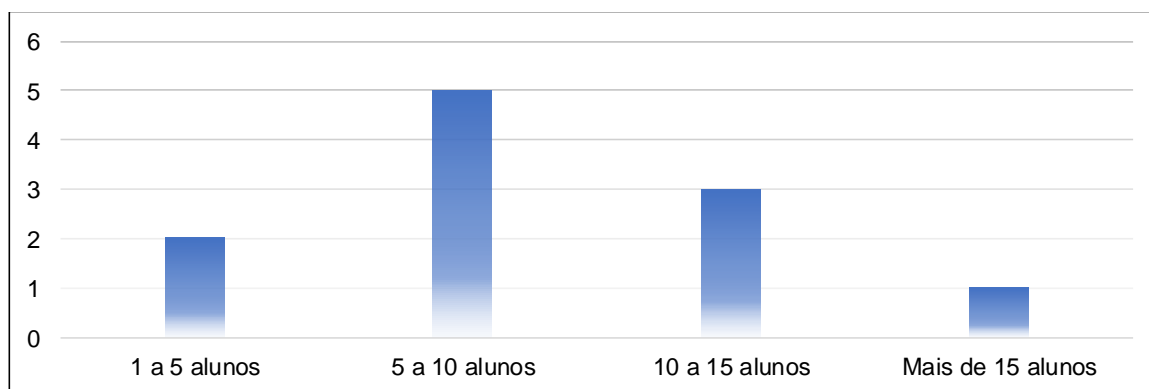
4.3. Número de Alunos e Número de Alunos Inclusivos.

Gráfico 6: Número Total de Alunos.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 7: Alunos Inclusivos na Escola.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os educadores participantes da pesquisa registram atendimento entre 300 (trezentos) a 400 (quatrocentos) alunos no total, dentre os quais, apenas um professor mostra atender até 200 (duzentos) alunos, 9% (nove por cento) dos colaboradores desta pesquisa. Até 300 alunos atendidos no total foi a resposta de 5 educadores, 45% (quarenta e cinco por cento), e outros 5 professores, outros 45% (quarenta e cinco por cento) afirmam lecionar para um número ainda mais elevado de alunos, em até 400 (quatrocentos) discentes (gráfico 6).

Em relação ao número de alunos com deficiência, foi encontrado a resposta recorrente da maioria dos participantes, 5 (cinco), 45% (quarenta e cinco por cento),

afirmando atender um número entre 5 (cinco) a 10 (dez) alunos com deficiências, em geral, dentro do contexto da educação inclusiva atual, discentes esses que demandam atendimentos especializados, diferenciados e individualizados (gráfico 7). Nesse sentido, Coqueiro (2019, p.95) afirma que:

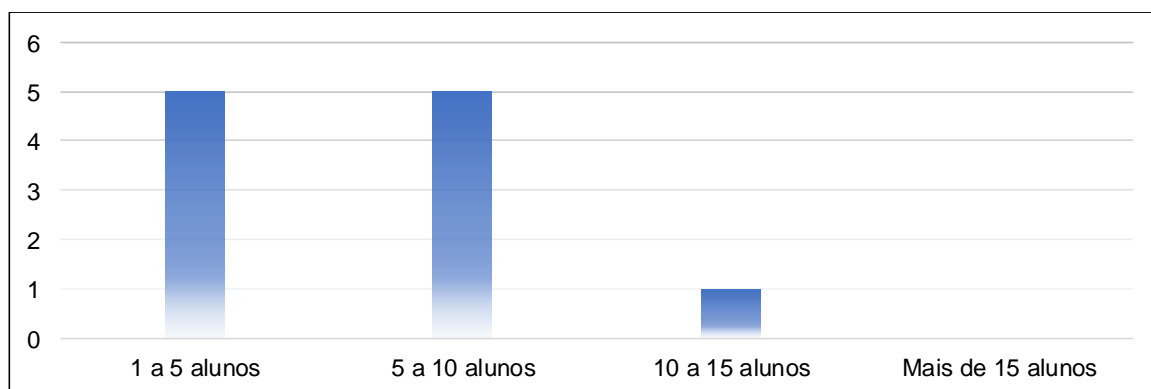
Outros PEF relataram como é desafiador o trabalho com alunos com TEA, pois, cada aluno com TEA têm suas individualidades, então precisam entender seu aluno e propor atividades dentro das limitações, sem esquecer dos demais alunos.

Poucos participantes, apenas 2 (dois), 18% (dezoito por cento), afirmam trabalhar com um número baixo de alunos com alguma deficiência em geral entre o número de 1 (um) a 5 (cinco). Outros 3 (três) participantes, 27% (vinte e sete por cento), afirmam trabalhar com um número de alunos com deficiência em geral bastante elevado, entre 10 (dez) a 15 (quinze) (gráfico 7).

Ainda nesse contexto, houve resposta expressiva de um dos professores, 9% (nove por cento), que afirma lecionar para mais de 15 (quinze) alunos com deficiência em geral, o que pode gerar uma sobrecarga maior para esse profissional, extenuando o trabalho pedagógico geral e específico para cada aluno incluído em sala de aula comum atualmente (gráfico 7).

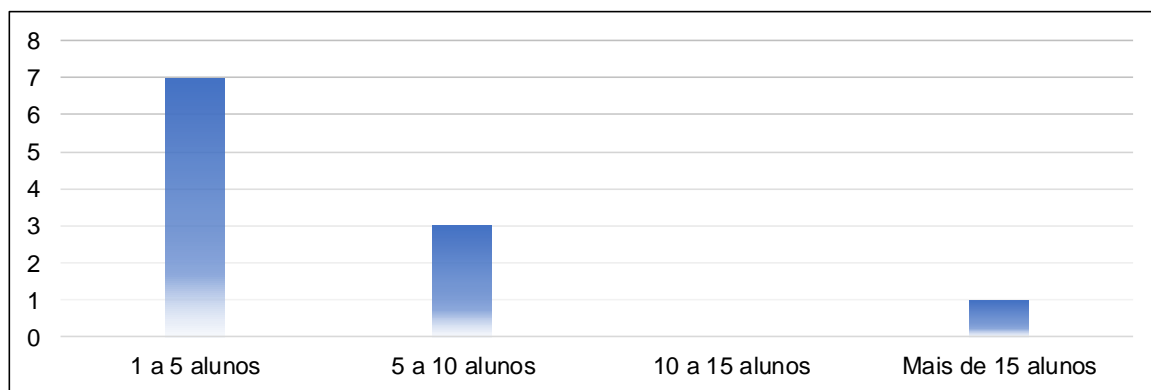
4.4. Número de Alunos com Deficiência Intelectual e Número de Alunos Autistas.

Gráfico 8: Alunos com Deficiência Intelectual.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 9: Alunos Autistas.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Percebe-se que os docentes colaboradores dessa pesquisa, dividem semelhantes respostas quando declaram lecionar 5 (cinco) deles, 45% (quarenta e cinco por cento), para um número de alunos com deficiência intelectual entre 1 a 5. E os outros 5 (cinco) participantes lecionam para um número entre 5 (cinco) a 10 (dez) discentes com deficiência intelectual, nesse mesmo ambiente pedagógico. Dentre os quais, um dos professores declarou lecionar para um número, novamente, bastante expressivo, entre 10 (dez) a 15 (quinze) discentes encontrados com deficiência intelectual (gráfico 8).

Dentre esses alunos, encontram-se o número entre 1 (um) a 5 (cinco) discentes autistas acompanhados por 7 (sete) dos professores entrevistados, 64% (sessenta e quatro por cento). Outros 3 (três) dos docentes colaboradores, 27% (vinte e sete por cento) afirmam lecionar para um número entre 5 (cinco) a 10 (dez) alunos autistas em seu ofício. Dentre os quais, um dos professores, 9% (nove por cento), declarou lecionar para um número ainda mais expressivo, mais de 15 (quinze) discentes autistas dentro de um mesmo contexto de ensino inclusivo (gráfico 9).

Ainda nessa perspectiva inclusiva, é válido lembrar que são mútuos os benefícios das aulas de Educação Física que incluem os alunos autistas, pois seus benefícios ficam cada dia mais evidentes devido à melhoria da motricidade, afetividade e cognição desses alunos. Silva justifica que (p.71, 2019):

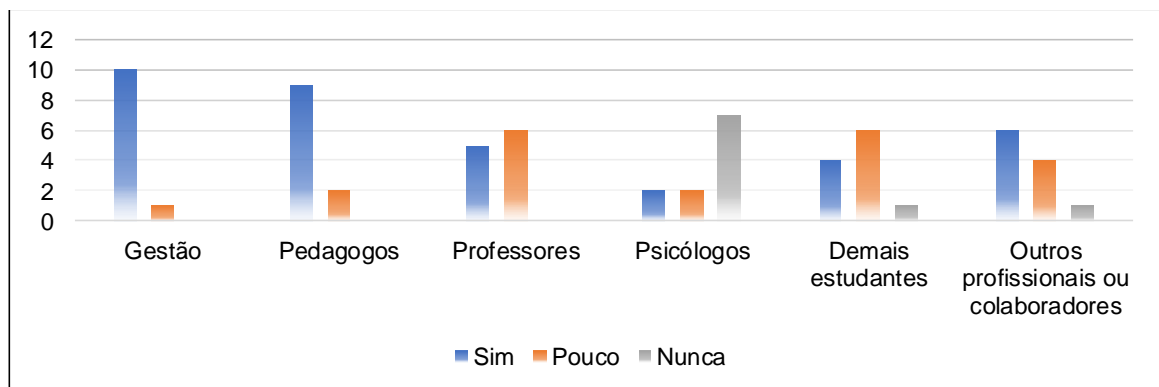
Pode-se concluir que a Educação Física tem propriedades que possibilitam contribuir no desenvolvimento motor e social dos alunos com Transtorno do Espectro Autismo e através da intervenção de ações de psicomotricidade identificou-se uma melhora significativa em diversas áreas de

desenvolvimento motor e social, inclusive em questão da estruturação de aulas inclusivas.

Isso posto, vale dizer que a didática e o ensino do profissional inclusivo devem ser diferenciados e especificamente trabalhados dentro do contexto em que está inserido, permitindo que o corpo docente alcance considerável resultado na inclusão do autista, ainda que haja obstáculos recorrentes.

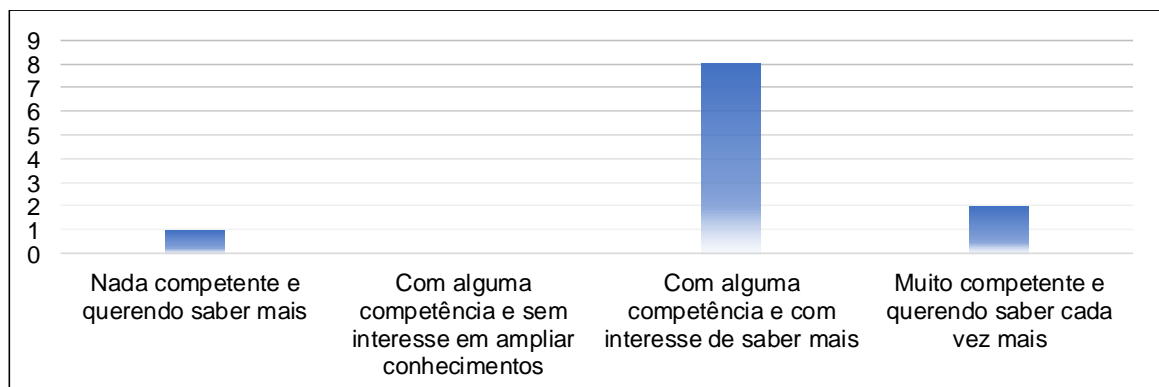
4.5. Rede de Apoio e Sentimento Pessoal Sobre Inclusão Escolar

Gráfico 10: Rede de Apoio.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 11: Sentimento Pessoal Sobre a Inclusão do Autista.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A rede de apoio dos professores de EdF participantes da pesquisa compreende grande participação da gestão, primeiramente, onde 10 (dez) docentes, 90% (noventa por cento), afirmam obter apoio dos mesmos. Seguida do apoio dos pedagogos, onde 9 (nove) dos participantes, 81% (oitenta e um por cento), afirmam receber apoio desses profissionais. Logo em seguida, dentre as afirmativas de apoio compreendidas também houve afirmativa para outros funcionários colaboradores da instituição de

ensino no conceito de 6 (seis) dos entrevistados, 54% (cinquenta e quatro por cento), afirmam receber apoio de outros (gráfico 10).

Logo após, houve afirmação de 5 (cinco) educadores participantes, 14% (quatorze por cento), que acordam receber apoio de outros professores. Outros 4 (quatro) professores, 11% (onze por cento), também declaram receber apoio dos alunos, e 2 (dois) dos participantes, 6% (seis por cento), afirmam receber apoio também de psicólogos (gráfico 10).

Por outro lado, também houve pouca afirmação dos docentes sobre o acompanhamento de psicólogos na instituição pesquisada, quantidade de respostas positivas em menor percentual de apoio do ensino inclusivo para os docentes. O que sustenta ausência fidedigna da participação desse profissional fundamental ao ensino contemporâneo (gráfico 10). Nesse sentido, Weizenmann (2020, p.6) afirma que:

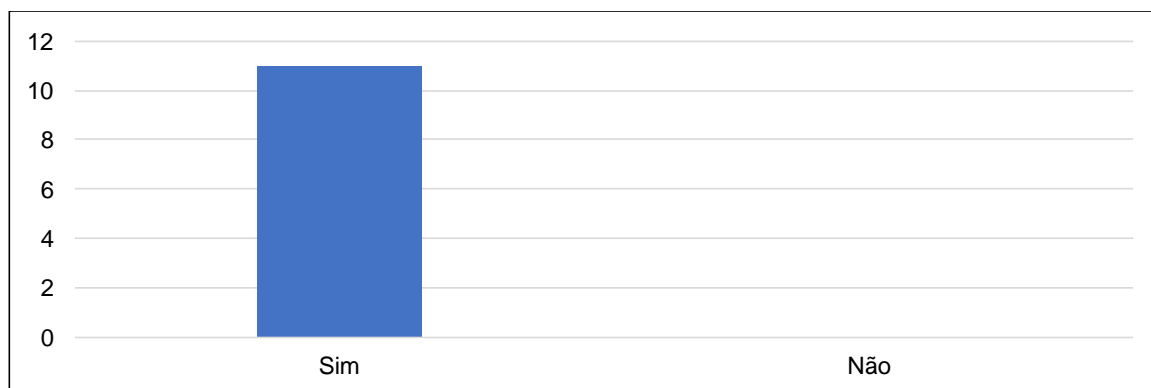
Trata-se de um caminho a ser trilhado em conjunto, sendo imprescindíveis competências técnicas e pessoais para lidar com os obstáculos, flexibilizar práticas e (re)construir crenças. Sendo assim, nota-se a inter-relação entre os sentimentos e as práticas dos docentes investigados.

Ainda sobre o sentimento pessoal dos docentes participantes em incluir o aluno autista na aula de EdF, em sua grande maioria, 8 (oito) educadores, 73% (setenta e três por cento), afirmam sentir-se capaz de executar a inclusão dos alunos autistas nas aulas e declaram ter interesse de aprender cada vez mais sobre essa atividade específica. Enquanto que 2 (dois) professores, 18% (dezoito por cento), afirmam considerar-se muito competentes e também com vontade de aprender mais. Somente um dos entrevistados, 9% (nove por cento), afirma não estar muito seguro, porém tem interesse em aprender mais sobre essa inclusão em particular (gráfico 11).

Tais respostas podem refletir com exatidão a real necessidade do docente, seu sentimento e disponibilidade para engajar ensino inclusivo de qualidade nesse recinto especificamente pesquisado. Assim como sustenta demandas pontuais desses profissionais para elucidar cada vez mais devidas estratégias de ensino inclusivo dentro das aulas de EdF geral envolvendo público autista em específico.

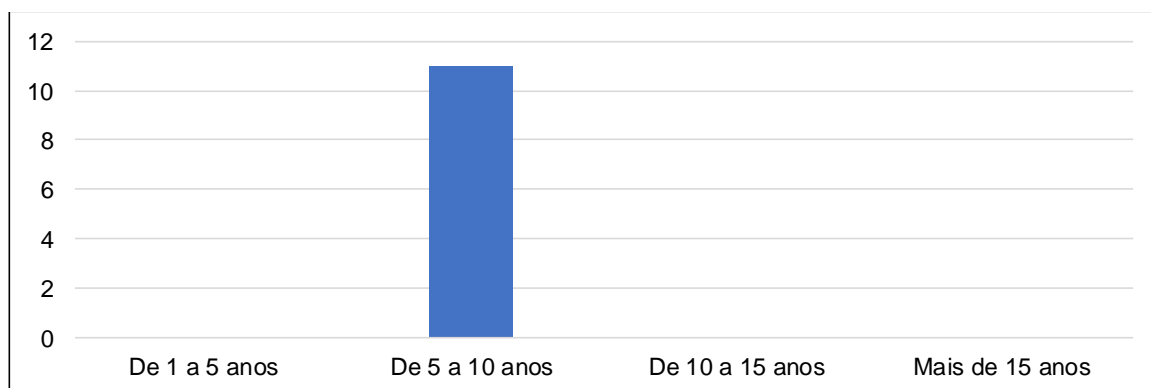
4.6. Graduação em Educação Física e Tempo de Formação.

Gráfico 12: Graduação em Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 13: Tempo de Formado.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

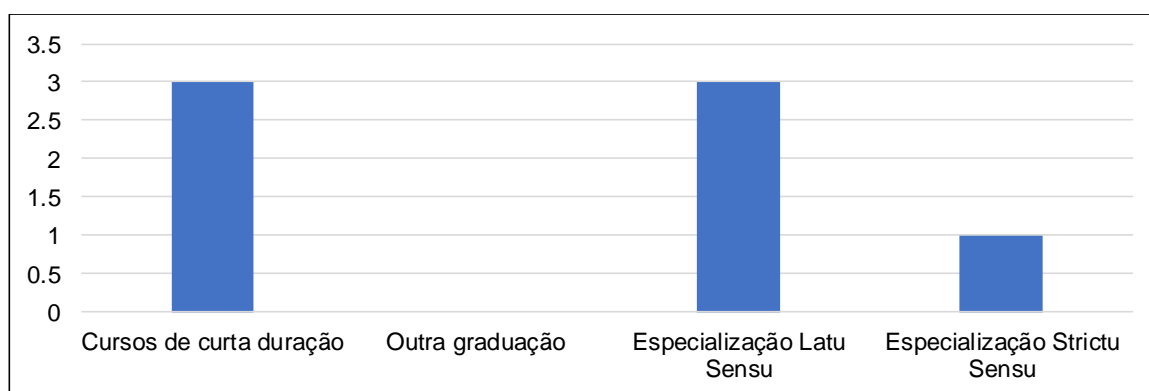
A formação dos educadores, colaboradores da pesquisa, está diretamente contida na Licenciatura em Educação Física, onde todos os entrevistados possuem graduação em Licenciatura em Educação Física, ou seja, 100% (cem por cento) dos participantes. Tornando assim o grupo focal, em questão, diretamente vinculados às atividades de inclusão escolares propostas (gráfico 12). Ainda sobre a formação desses profissionais, Silva (2014, p.27) alega que:

Para uma educação de qualidade é necessária uma formação sólida e contínua para que aconteça uma progressão continuada, e uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. Com certeza o que deixa o professor mais preocupado seja a sua inexperiência, precisa repensar seus planos para que não fique preso na questão do espaço físico ou na sala de aula, procurando criar situações que envolvam essas crianças utilizando materiais e meios de recursos ofertados pela instituição.

O tempo de formação dos professores participantes encontra-se no intervalo de 5 (cinco) a 10 (dez) ano, onde todos os educadores afirmam estar formados nesse intervalo de tempo, ou seja, 100% (cem por cento) das respostas dos participantes. O que demonstra que a equipe de profissionais, os quais exercem docência na escola pesquisada, tem formação razoavelmente recente, encontrada abaixo de 10 (dez) anos de formação, assim como da execução de exercício profissional dos mesmos (gráfico 13).

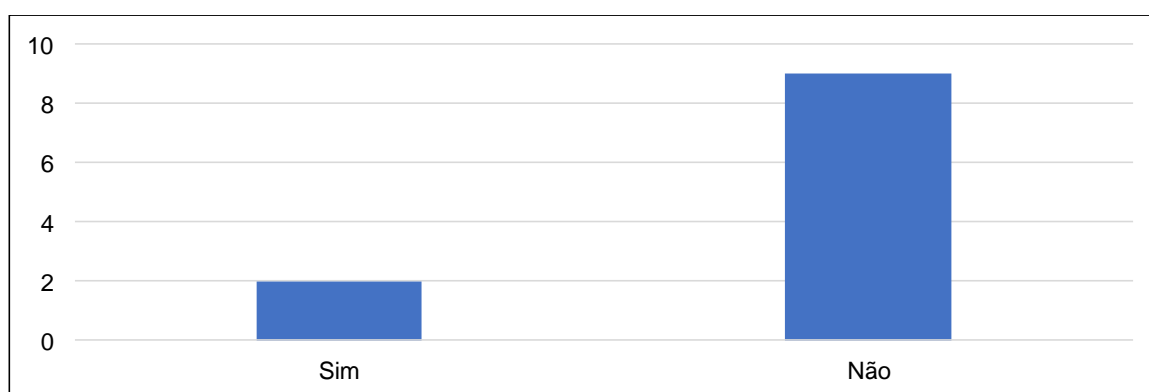
4.7. Outras Formações e Especialização em Inclusão.

Gráfico 14: Outras Formações.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 15: Especialização Voltada para a Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre as formações as quais os professores entrevistados possuem estão divididas, em 3 respostas, 43% (quarenta e três por cento), para participação em cursos de curta duração e outras 3 respostas, outros 43% (quarenta e três por cento, com especialização Latu Sensu, ou seja, Pós-Graduações na área de EdF. E apenas um professor, 9% (nove por cento), declarou ter especialização *Strictu Sensu* (gráfico

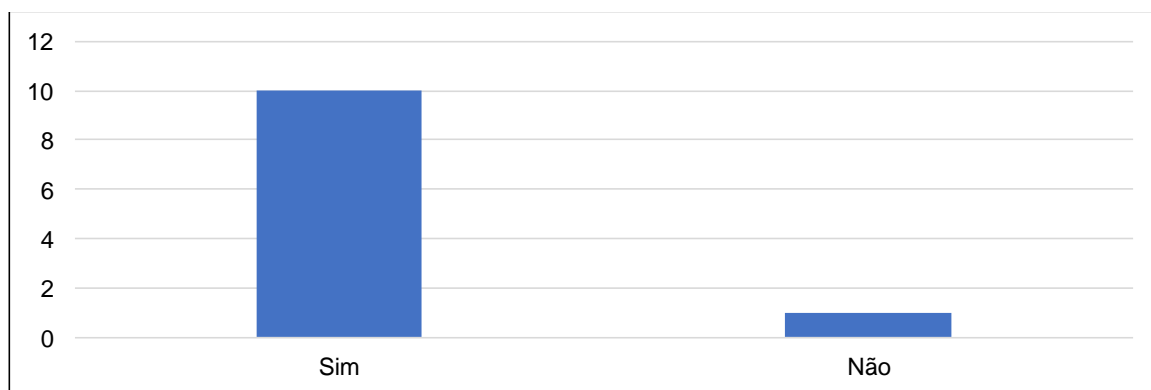
14). Nesse sentido, pode-se citar semelhança ao estudo de Richards (2019, p.65) o qual afirma que:

Participants in this study, however, generally viewed sport as a recreational activity. In discussing reasons for pursuing an APE degree, they prioritized the population with whom they would be working.

Neste pilar, sabe-se que poucos professores possuem preferências por formações específicas aos discentes com deficiência e que ainda são poucos profissionais que procuram especializações voltadas para esse público. Dessa forma, apesar de atuarem junto a um grande contexto de alunos com deficiência, dentre os professores participantes, apenas 2 (dois) declararam ter formação voltada para educação inclusiva, não discriminada no questionário aplicado, ou seja, apenas 18% (dezoito por cento) (gráfico 15).

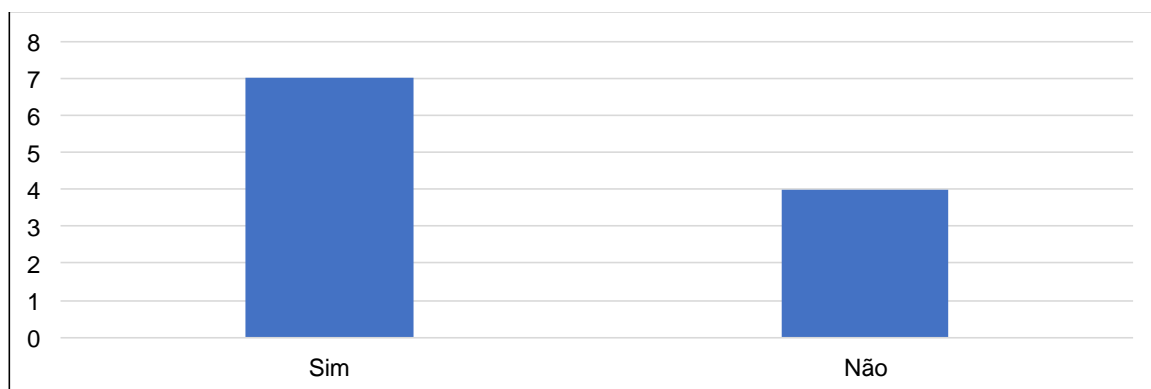
4.8. Formação Continuada Docente e Formação Continuada Inclusiva.

Gráfico 16: Formação Continuada Docente.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 17: Formação Continuada Voltada para Educação Especial.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

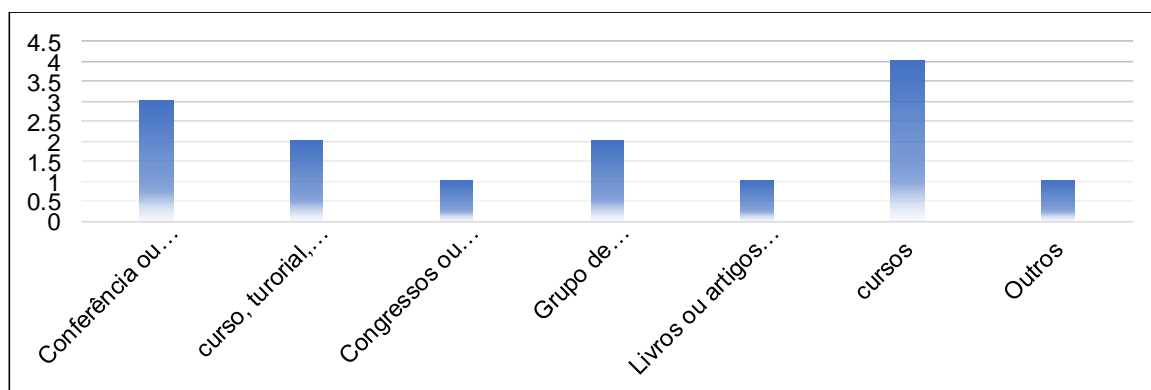
Professores colaboradores desta pesquisa declararam possuir formação continuada recente e também participam desse tipo de atividade com considerada frequência, 10 (dez) docentes, 91% (noventa e um por cento), sendo apenas um educador, 9% (nove por cento) dentre os entrevistados que afirma não participar dessas formações (gráfico 16). Nesse sentido Richards (2019, p.66) afirma:

Bringing students who have diverse career interests into an APETE programme also provides the opportunity for faculty members to educate and socialize them into seeing career opportunities as adapted physical educators, which would be a meaningful avenue for future research.

Ainda nesse contexto, foi perguntado sobre participação em formações continuadas voltadas para a educação inclusiva, na qual foram obtidas 7 (sete) respostas afirmativas, 64% (sessenta e quatro por cento) e outras 4 (quatro), 34% (trinta e quatro por cento) respostas negativas (gráfico 17).

4.9. Tipos de Formação Continuada, Formação Continuada para Educação Especial e Formação Continuada para Inclusão do Aluno Autista.

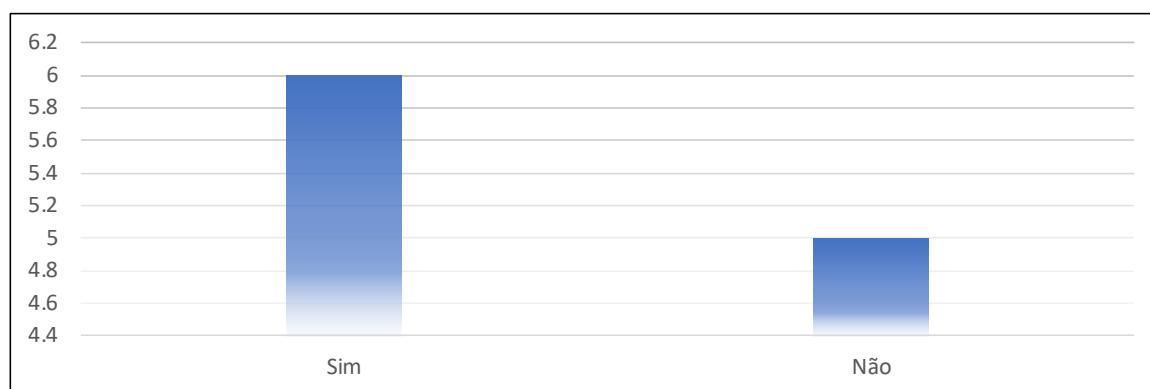
Gráfico 18: Tipos de Formação Continuada.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre as formações das quais os professores participam estão, em grande parte, cursos acompanhados pelo número de 4 (quatro) entrevistados, ou seja, 29% (vinte e nove por cento). Seguido da participação em conferências ou vídeos voltadas à inclusão, entre 3 (três) dos participantes, ou seja 21% (vinte e um por cento). Logo em seguida, 2 (dois) dos participantes, 14% (quatorze por cento), alegam participar de tutoriais, mentorias, workshops ou palestras e também se utilizam de livros ou artigos para reciclagem voltadas ao ensino inclusivo (gráfico 18).

Gráfico 19: Formação Continuada para a Inclusão Escolar do Autista.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

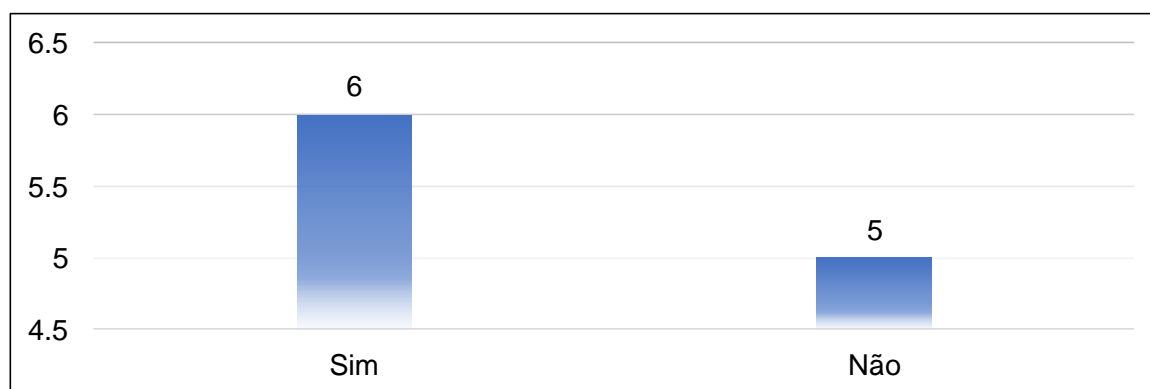
Foi perguntado sobre participação a formação continuada voltados à inclusão do aluno autista, no qual 6 (seis) professores confirmam, ou seja, 55% (cinquenta e cinco por cento) e outros 5 (cinco) professores, 45% (quarenta e cinco por cento) negam participar. Nesse contexto, é viável dizer que a maioria dos participantes demonstra a preocupação profissional em executar atividades inclusivas voltadas ao autismo dentro do ambiente escolar (gráfico 19). Nesse contexto Schliemann (2020, p.82) afirma:

Estudo concluiu que as deficiências sociais características do TEA tinham consequências profundas no desenvolvimento dos alunos, especialmente no que se referia à aprendizagem de situações de cooperação e competição, contextos nos quais os alunos apresentavam dificuldades para interagir com seus companheiros. Quando não conduzidos adequadamente, os desafios relatados pelos professores podiam resultar em baixa motivação para participar das atividades físicas propostas, isolamento social, baixa autoestima, ansiedade, agressão e comportamentos desafiadores e opositores.

Nessa perspectiva, sabe-se que o desenvolvimento de atividades inclusivas planejadas, estruturadas e executadas com cautela pode atender ao público autista satisfatoriamente, sendo o inverso temerário ao bom andamento das atividades escolares apropriadas. Trata-se de perspectivas que englobam o corpo discente, docente e toda a comunidade escolar, a qual compreende anseios individuais e sociais dentro do ambiente acadêmico.

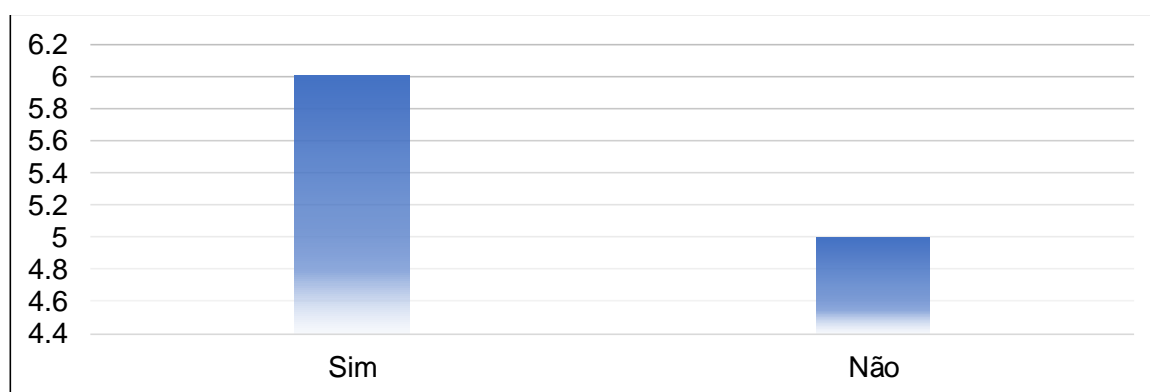
4.10. Formação Continuada para Educação Física Inclusiva e Formação Continuada para Incluir o Aluno Autista na Educação Física Escolar.

Gráfico 20: Formação para Inclusão na Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 21: Formação Continuada para Inclusão do Autista na Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foi confirmado por 6 (seis), mais da metade dos professores de EdF, a participação em formação voltada à EdF inclusiva, ou seja, 55% (cinquenta e cinco por cento), assim como também afirmam participar de formação de inclusão do aluno autista na aula de EdF escolar (gráfico 20). Demonstrando novamente que o planejamento escolar está trabalhando em prol da inclusão do aluno autista e que os professores são favoráveis às atividades propostas. Nesse sentido, Schliemann (2020, p.83):

Justapor, portanto, conceitos de aprendizagem motora às características cognitivas, sensório motoras, sociais e comportamentais peculiares do TEA capacita os professores de educação física a elaborar soluções para os principais desafios, aumentando sua autoeficácia e consequente atitude em relação à inclusão desses indivíduos nas atividades físicas e esportivas.

Pois, é sabido que a EdF tem grande valia par o público autista dentro do ambiente escolar, a qual poderá fomentar recursos de socialização, tolerância e respeito mútuo durante as atividades propostas. E nessa perspectiva agrega-se

valores à diversidade cultural, ideias de jogos, brincadeiras, danças, lutas e modalidades esportivas.

4.11. Eficiência da Formação Continuada para Educação Física Inclusiva e Formação Continuada para Incluir o Aluno Autista na Educação Física Escolar

Gráfico 22: Eficiência da Formação Continuada para Inclusão do Autista na Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse levantamento, o professor considera os cursos e informações repassados dentro do contexto da formação continuada da qual tem participado frequentemente, e, apesar de haver comprometimento e interesse docente, os professores, em sua maioria, 8 (oito) respostas, 73% (setenta e três por cento), declaram não concordar com a eficiência das atividades da formação, sendo a mesma considerada ineficiente por significativo número de participantes desta pesquisa (gráfico 22). Nesse sentido, afirma Ferreira (2015, p.112):

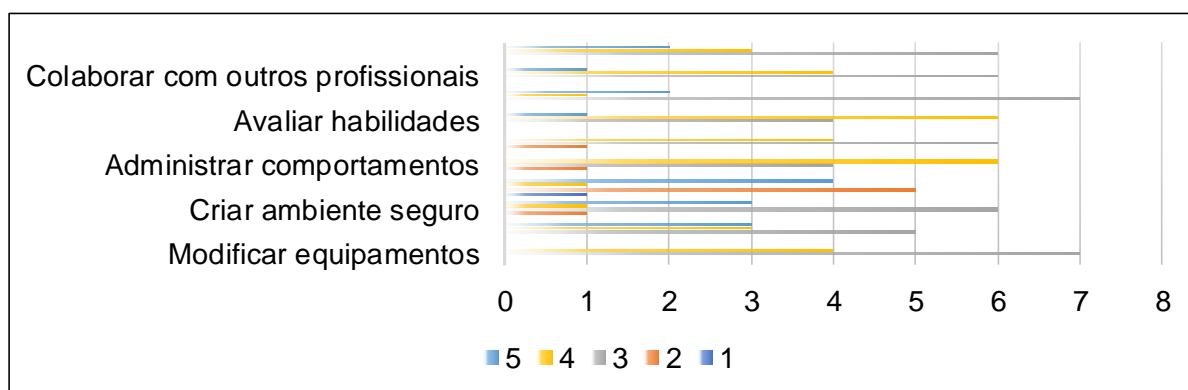
Porém, é necessária uma formação apropriada aos professores para que possam ser capazes de optar dentre concepções, metodologias e fundamentações teóricas, as melhores opções a serem trabalhadas com seus alunos, sejam eles deficientes ou não. Além disto, quando o professor conhece as particularidades referentes à deficiência e as possibilidades de aprendizagem desses alunos, pode desenvolver expectativas em relação a estes, o que irá favorecer o delineamento de um percurso metodológico mais favorável para uma aprendizagem significativa para estes sujeitos.

De acordo com pesquisas mais recentes, foram encontradas informações que retratam formação do professor como perspectiva da realidade escolar, dentro do ambiente em que se trabalha, ou seja, dedando ênfase à práxis educativa contemporânea. Nesse contexto, a formação continuada tem por objetivo agregar

valores e informações que sustentem as atividades de ensino inclusivo eficazes, onde se possa vislumbrar métodos aplicáveis a especificidades de determinada demanda escolar.

4.12. Autoeficácia Docente.

Gráfico 23: Autoeficácia Docente.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No segundo bloco do questionário, foi usada escala likert com intuito de mensurar o grau de confiança do docente para executar as atividades de inclusão do autista nas aulas de EdF. Foram respondidas 10 (dez) afirmações sobre autoanálise do docente em relação a sua capacidade de executar tarefas determinadas e frequentemente efetuadas na inclusão do discente autista.

A resposta preponderante entre os professores participantes, dentre as 10 (dez) perguntas, foi a resposta “3” (três), capaz de executar a inclusão “moderadamente”, foi a mais frequente (gráfico 22). Percebe-se, então, que a resposta de capacidade moderada foi, na maioria das vezes, sinalizada por grande parcela dos docentes nas perguntas sobre a modificação de equipamentos, criação de um ambiente seguro, modificação de instruções, modificação de regras e colaboração com outros profissionais. Segundo Bezerra (2020, p. 5):

Segundo as respostas dos professores que para ocorrer de fato a inclusão no contexto regular, faz-se necessária e urgente a formação continuada dos professores; aquisição de materiais e recursos para o trabalho; eliminação das barreiras arquitetônicas e, conseqüentemente, melhoria das condições de trabalho, pois segundo o posicionamento dos professores são vários fatores que dificultam a inclusão nas aulas de Educação Física.

Sobre a administração dos comportamentos durante as atividades, avaliar habilidades, modificar equipamentos, modificar instruções e colaborar com outros profissionais a maioria dos participantes da pesquisa declararam sentir capacidade acima da média.

Ainda nesse contexto, os docentes respondem com avaliação máxima a convicção de capacidade para efetuar interação social, modificação de atividades e criação de ambiente seguro. Por outro lado, na afirmação sobre promover interação social, a maioria dos professores respondeu sentir-se abaixo da média da sua capacidade.

4.13. Orçamento

Quadro 100: Orçamento.

Conceitos	Entradas	Despesas
Honorário Profissional do orientador	----	R\$ 2.000,00
Passagens nacional e Internacional	----	R\$ 6.000,00
Hospedagem	----	R\$ 6.000,00
Alimentação	----	R\$ 3.000,00
Combustível	----	R\$ 550,00
Livros técnicos e papelaria	----	R\$ 500,00
Reprodução do material	----	R\$ 1.000,00
Previsão para imprevistos	----	R\$ 1.000,00
Tradução	----	R\$ 1.000,00
TOTAL		R\$ 21.050,00
(Deferência E-D)		R\$ 300,00

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

CAPÍTULO V: MARCO CONCLUSIVO

Percebe-se, através desta pesquisa, que a Escola Municipal Gilberto Rodrigues, localizada no bairro Lago Azul, zona norte da cidade de Manaus, contém um número expressivo de alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental da cidade de Manaus, estado do Amazonas, Brasil, no ano de 2023. E uma parcela elevada de alunos com deficiência frequenta essa escola desde o ano de 2020, número esse que tem aumentado gradativamente até a presente data.

Nesse contexto, vale ressaltar que entre os discentes com deficiência matriculados, há grande predomínio de alunos autistas, além de outros tipos de deficiências. Assim, o público-alvo desta pesquisa foram os professores de Educação Física atuantes nessa instituição de ensino, os quais estão buscando efetivar a inclusão desses alunos e demandam alcançar excelentes índices de autoeficácia docente.

Essa pesquisa buscou identificar a autoeficácia desses profissionais a partir do perfil dos participantes e suas formações continuadas. Assim, observou-se predominância de professores do sexo masculino, atuando em um intervalo de 5 a 10 anos de docência. Em suas formações acadêmicas, ordinariamente possuem Licenciatura em Educação Física e, em grande maioria, participam constantemente de formações continuadas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Manaus (SEMED-AM).

No entanto, os educadores também afirmam que as formações oferecidas ainda não são suficientes para atender às demandas encontradas na instituição de ensino analisada, refletindo os anseios do profissional no processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Desse modo, os professores anseiam por planejamentos específicos elaborados dentro das possibilidades e limites dessa instituição, além de práticas pedagógicas estratégicas pertinentes, assim como procedimentos pedagógicos que possam atender ao público inclusivo em questão.

Essa visão perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiências que ainda não estão acessíveis aos professores. Portanto desafia o papel das escolas e, conseqüentemente, dos docentes, exigindo notável comprometimento, objetivos e atitudes para a construção de uma sociedade igualitária e mais justa. Ademais, é

importante reconhecer a seriedade de formar professores simpatizantes e especializados com o propósito de atender pessoas com necessidades especiais e incluir alunos com deficiência em classes comuns.

Dessa maneira, esta pesquisa identificou uma autoeficácia docente acima da média, sendo a resposta 3 (três), “consigo com moderada certeza”, predominante nas respostas dos participantes, dentro do quadro de trabalho de inclusão do autista nas aulas de EdF. Isso demonstra que há uma grande influência das formações regulares, inseridas na programação das horas de trabalho pedagógico (HTP) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, assim como o perfil dos profissionais colaboradores desta pesquisa, os quais demonstraram afinidade pela educação inclusiva. Dessa forma, reflete-se sobre a maneira como o professor se vê e se relaciona com suas próprias capacidades inclusivas.

Considerando o público-alvo como profissionais que corroboram com a efetividade da educação inclusivas, pode-se também afirmar significativa participação confirmadas pelos docentes dentro de cursos regulares de aperfeiçoamento inclusivo e de programação previamente sistematizada. Observa-se, assim, presente elucidação de conhecimentos e habilidades voltados ao ensino inclusivo do autista, onde os profissionais podem tomar como referência o potencial alinhamento de inovações e motivação dentro do processo inclusivo.

É importante frisar que a formação deve favorecer um novo olhar sobre o ensino da EdF e permitir que os professores percebam que não existe homogeneidade entre os discentes. As diferenças e especificidades dos discentes precisam ser respeitadas e contempladas no planejamento anuais e semestrais, assim como nos planos de aula. Neste contexto, a formação deve ter como objetivo instigar reflexões de autoeficácia que se convertam em atitudes dos professores e não se restrinjam apenas à transmissão de informações.

Assim, a otimização da autoeficácia docente por intermédio da formação continuada pode causar estímulos que favoreçam o alcance de metas, objetivos e resultados concretos da educação inclusiva cada vez melhores, apoiando-se na perspectiva do professor para realização da inclusão com eficiência.

Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma presença eficiente da formação continuada, resultando em programas inclusivos bem estruturados dentro deste

ambiente pesquisado. Isso contribui consideravelmente com a autoeficácia dos educadores, encontrada acima da média, e conseqüentemente com o método de aprimoramento do processo de ensino inclusivo cada vez mais refinado.

Destarte, os resultados aqui descritos contribuem com a literatura existente ao revelar a associação da autoeficácia docente com as características dos docentes, o que pode favorecer o desenvolvimento de estratégias de planejamento, formação continuada e intervenção pedagógica, contemplando o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, este estudo tem por objetivo contribuir com ações estratégicas dos implementadores para melhorar a qualidade da educação inclusiva ofertada. Verifica-se que as discussões acerca da autoeficácia docente dentro do contexto inclusivo, com o foco na formação continuada, ainda estão em estágio inicial na atualidade e demandam muitas outras pesquisas sobre suas finalidades.

Destacam-se como limitações deste estudo a ausência de dados referentes à quantidade de alunos por turma, quantidade de alunos com deficiência por turma, presença de professor auxiliar em sala de aula, salário dos professores e aplicabilidade em grandes escalas avaliativas. Tais informações podem ser coletadas e analisadas com o intuito de apresentar detalhes do contexto e características escolares e docentes, contribuindo, dessa forma, para um melhor entendimento das percepções de autoeficácia desses educadores.

Pode-se ressaltar a necessidade de estudos futuros que verifiquem a relação entre as variáveis aqui investigadas em outros contextos escolares, em diversas regiões do Brasil e em outros países, com características diferentes a serem apresentadas. Além disso, seria interessante que pesquisas futuras explorassem a relação da autoeficácia para práticas educacionais inclusivas com outras variáveis que também fazem parte do universo do professor. Assim sendo, é necessário que os profissionais busquem o aperfeiçoamento, compartilhem experiências e avaliem suas práticas pedagógicas, visando a melhoria do atendimento e da atuação com a criança autista.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião; DUARTE, Edson. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. v.11, n.2, p.223-240. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rL3CHBMyYt5zQmjftwLswtx/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 15 de jan. 2021.

AGUIAR, Renata Pereira; PEREIRA, Fabiane Silva; BAUMAN, Claudiana Donato. **Importância da prática da atividade física para as pessoas com autismo**. Journal of Health and Biological Sciences. v. 5 n. 2 (2017). Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/1147>. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

ARRABAL, Liudmila Caridad Valle.. **Estrategia de superación para mejorar el desempeño profesional pedagógico del maestro en la atención educativa al niño con Autismo**. [Tesis Doctoral]. Instituto Pedagógico latinoamericano y Caribeño. La Habana. Cuba; 2012.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company. 1997. Disponível em: (12) Albert Bandura-Self-Efficacy_ The Exercise of Control-W. H. Freeman & Co (1997).pdf | Serly Zumeri - Academia.edu. Acessado em: 10 de jan. 2021.

BARBANTI, Valdir. **O que é Educação Física**. Escola de Educação Física e Esportes de Ribeirão Preto. 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/%204568569/mod_resource/content/1/Texto%202.pdf. Acessado em: 15 de jan. 2022.

BARBOSA, Marily Oliveira. **O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação**. Revista Educação Especial. São Carlos – SP, 2018. Disponível em: Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 61, pp. 299-310, 2018. Acessado em: 10 de jan. 2021.

BEAMER, Jennifer; YUN, Joonkoo. **Physical Educators' Beliefs and Self-Reported Behaviors Toward Including Students with Autism Spectrum Disorder**. Adapted Physical Activity Quarterly, v. 31, n. 4, p.362-376, out. 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/265609006_Physical_Educators'_Beliefs_and_Self-Reported_Behaviors_Toward_Including_Students_With_Autism_Spectrum_Disorder. Acessado em: 15 de jan. 2023.

BEZERRA, Lourayne. ANTERO, Katia. **Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil**. Conedu – VII Congresso Nacional de Educação. Maceió – AL. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA11_ID_14082020134026.pdf. Acessado em: 18 abr. 2021.

BLOCK, Martin; KWON, Eun Hye; HEALY, Sean. **Preparing Future Physical Educators for Inclusion: Changing the Physical Education Teacher Training Program**. Revista da Sobama, Marília, v. 17, n. 1, p. 9-12, Jan./Jun., 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/download/6084/4037/0>. Acessado em: 19 de jun. 2021.

BORBA, Marilu; BARROS, Romariz. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico comportamental ao autismo**. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018. Disponível em: <https://abpmc.org.br/wp-content/uploads/2021/08/1521132529400bef4bf.pdf>. Acessado em: 25 de jul. de 2021.

BORLIDO, Joana. **Análise da fidedignidade da versão portuguesa do questionário de Autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Autismo**. Dissertação (Mestrado). Exercício e Saúde em Populações Especiais da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal, 2015. Disponível em: <https://estudoger.al.uc.pt/handle/10316/30232>. Acessado em: 06 de fev. 2021.

BRACHT, Valter. **A Educação Física no ensino fundamental**. Universidade Federal do Espírito Santo. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte - MG. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acessado em: 10 de jun. de 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Normas para pesquisa envolvendo seres humanos.** Brasília: CONEP/CNS/Ministério da Saúde. 2000. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/regimento.html>. Acessado em: 25 de ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 10 de set de 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 14 de ago. 2022.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessado em: 26 de mar. 2022.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Unesco, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessado em: 25 de ago. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei federal no 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 10 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 30 de agosto de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em 20 de jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 18 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei no. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da

União em 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 18 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acessado em: 10 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Bases Nacionais Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acessado em: 12 de jan. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acessado em: 26 de abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CONFEF no 046/2002**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>. Acessado em: 12 de fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CONFEF no 046/2002**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>. Acessado em: 12 de jan de 2023.

BRITES, Luciana. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/mentes-unicas.pdf>. Acessado em: 18 de mar. 2023.

CABRAL, Cristiane. MARIN, Angela. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.33 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFfpwcvWRvdwLTkMvdWF/abstract/?lang=pt#>. Acessado em: 16 de mar. 2021.

CABRERA, Dagoberto. **Generalidades sobre el autismo**. Rev. Colomb. Psiquiat., vol. XXXVI, Suplemento No. 1 / 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/806/80615418016.pdf>. Acessado em: 19 de fev. 2022.

CASTRO, Eliane Mauerberg de. et al. **Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program**. Motriz: Revista de Educação Física. Vol. 19(3):649-661. 2013. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=7fa83023-0d4b-42d1-8ed7-05872dd4f80a>. Acessado em: 16 de jan. 2021.

COQUEIRO, Daniel Pereira et al. **Benefícios da educação física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na percepção dos professores**. REV. ASSOC. BRAS. ATIV. MOT. ADAPT, V.20 N. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9183>. Acessado em: 14 de jan. de 2023.

COSTA FILHO, Roraima. Desenvolvimento da autoeficácia docente na iniciação à docência em educação física. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3015bf40-4668-47b6-a00f-15af1378477a/content>. Acessado em: 11 de out. 2021.

COSTA, Luciene Henrique et al. **O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX)**. Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2014 Abr-Jun; 28(2):273-82. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/K6FvCz4Ljd7ZRvWbWWHzz5g/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 13 de jan. 2021.

CRUZ, Gilmar. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Conexões, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 135–135, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637945>. Acesso em: 19 de jun. 2023.

CRUZ, Gilmar; FERREIRA, Júlio. **Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo**. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, n.2, p.163-80, abr./jun. 2005.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/download/16592/18305/1974>
2. Acessado em: 13 de jan. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/2014>. Acessado em: 5 de abr. 2022.

DAGUANO, Lilian; FANTACINI, Renata. **O lúdico no universo autista**. Linguagem Acadêmica, Batatais, v. 1, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=upload/cms/revista/sumarios/55.pdf&arquivo=sumario7.pdf>. Acessado em: 13 de jan. 2021.

DARIDO, Suraya. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro - RJ: Guanabara Koogan. 2008.

EFFGEN, Ariadna; JESUS, Denise. **Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões**. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. Organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acessado em: 13 de jan. 2021.

FERNANDES, Mayra Matias et al. **Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.2, p.219-232, Abr.-Jun., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bqmdgfRJdf3wDhWYqpM4Nmj/?lang=pt>. Acessado em: 13 de jan. 2021.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. **Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8562>. Acessado em: 25 de jan. 2021.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. **Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar**. Rev. educ. PUC-

Camp. Campinas, 21(1):59-73, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2827>. Acessado em: 13 de jan. 2021.

FRIZZO, Giovanni Filipe Ernst. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/60392>. Acessado em: 16 de fev. de 2022.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: nVerso. 2018.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **Rezinho Autista: Guia lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersos. 2018.

GELAMO, Katia. **Formação inicial e continuada de professores de Educação Física: conceitos, reflexões e proposições. Inclusão e Educação Física Adaptada: como preparar o professor**. Curitiba: Arppis, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 6 ed. – São Paulo - SP: Atlas. 2018.

GORDON, Barrie. **Inclusive physical education**. Victoria University of Wellington. New Zealand, 2013.

GRUBE, Dan. **Effective Classroom Management in Physical Education: Strategies for beginning Teachers**. Journal of Physical Education Recreation & Dance. Western Carolina University, Cullowhee, Carolina do Norte, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328186196_Effective_Classroom_Management_in_Physical_Education_Strategies_for_Beginning_Teachers. Acessado em: 14 de mar. 2022.

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. **Autoeficácia docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.2, p.219-232, Abr.-Jun., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bqmdgfRJdf3wDhWYqpM4Nmj/?format=pdf>. Acessado em: 10 de abr. 2021.

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. **Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/VzfLsJXxSkQLFmhJK3qCnVb/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 5 de abr. 2021.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. **Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física**. Psicol. Argum., Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, out./dez. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259099559_Escala_de_fontes_de_autoeficacia_docente_Estudo_exploratorio_com_professores_de_Educacao_Fisica. Acessado em: 18 de abr. 2021.

KERN, Benjamin David.. **Barriers to and facilitators of physical education teacher change**. Urbana, Illinois. 2017. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/items/102363>. Acessado em: 15 de marc. 2022.

LI, Chunxiao et al. **Psychometric Properties of the Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students With Disabilities — Autism Among Chinese Preservice Physical Education Teachers**. Adapt Phys Activ Q. Apr 1;35(2):159-174, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29523020/>. Acessado em 15 de fev. 2021.

LOPES, Amanda Lais Silvera; SOUZA, Arilson Fernandes. **Mendonça de. A educação física no transtorno do espectro autista: uma narrativa sobre a escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)- Licenciatura em Educação Física. Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC Gama – DF. 2021. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/1127>. Acessado em 15 de out. 2019.

LOPES, Kátia Augusta Thomé. **Aluno com deficiência física em aulas regulares de educação física: prática viável ou não?**. Editora: EDUA, 2007.

LOUREIRO, Patrícia Alexandra Matela. **Crenças e fontes de autoeficácia em alunos do 4o ano de escolaridade**. Tese de mestrado, Psicologia (Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação), Universidade de Lisboa,

Faculdade de Psicologia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/41543>. Acessado em 15 de out. 2022.

MANZANO, Sara Suárez et al. **Autismo y actividad física: implicaciones educativas**. Sevilla, Spain: Wanceulen Editorial. 2017.

MARANHÃO, Brenda Salenna da Silva; SOUZA, Moisés Simão Santa Rosa de. **Educação Física, Transtorno do Espectro Autístico (TEA) E inclusão escolar: revisão bibliográfica**. PA, 2012. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfísica/files/2012.2/BRENDA_MARANHO.pdf. Acesso em 15 de set. 2022.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **Educação Física na Educação Infantil: entre a suspeita e o diagnóstico de autismo**. V. 22, N. 41 (2020): Zero-a-Seis (Jan./Jun.2020). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p274>. Acessado em: 15 de dez. 2022.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar Monteiro. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 215-224. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mf9cTfSb6PWz4PxydXGBqjq/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 10 de out. 2022.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. **Autoeficácia docente e educação especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores**. Revista educação especial. V.32. Santa Maria. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35883>. Acessado em 18 de out. 2022.

MARTINS, Leonardo Tavares et al. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia?** CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE. V. 17 N. 2 (2019). Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/19766>. Acesso em: 22 de abr. 2023.

MELLO, Lucas Augusto de; FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Benefícios da educação física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro**

autista na percepção dos professores. Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt., Marília, v.20, n.1, p.8198, Jan.- Jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9183>. Acessado em: 23 de fev. 2023.

MOREIRA, Thaline da Cunha et al. **Escala de fontes de autoeficácia para escolha profissional: construção e estudos psicométricos iniciais.** Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 4760, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/ng7WkrhZfdPdFKCLsd8nc8q/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 15 de mar. 2023.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. **Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão.** Revista Brasileira de Orientação Profissional. v.9 n.1 São Paulo jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004. Acessado em: 11 de jan. 2022.

OLIVEIRA, Juliana de Assis. **Educação física escolar inclusiva e alunos com transtorno do espectro autista.** Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física. Natal, RN, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/46542/1/Educa%C3%A7%C3%A3oF%C3%ADsicaEscolarInclusiva_Oliveira_2022.pdf. Acessado em: 25 de fev. 2023.

OLIVEIRA, Rogério Paes de. **A participação da educação física na formação humana: uma necessidade onto-histórica para além da particularidade do capital.** Fortaleza – CE. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa e Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/69817/3/2022_tese_rpoliveira.pdf. Acessado em: 12 de set de 2023.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física.** São Paulo. Brasiliense, 2006.

PAJARES, Frank. **Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.** 2002. Disponível em: <https://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>. Acessado em: 11 de fev. 2023.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabian. **Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral.** In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Eds.), **Teoria social cognitiva, conceitos básicos** (pp. 97-114). Porto Alegre, RS: Artmed. 2008.

PENIDO, Livia Alípio. Et al. **Conhecimento dos professores e alunos de educação física sobre o transtorno do espectro autista**. Revista da Sobama, Marília, v.17, n.2, p. 3742, Jul./Dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/6829>. Acessado em: 21 de mar. 2021.

PEREIRA, Adriana Soares et al. **Metodologia da pesquisa científica** – 1. ed. – Santa Maria - RS: UFSM, NTE. 2018.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luiz Ferreira. **Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo**. Estilos da Clínica, V. 24, no 2, p.342357, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282019000200014. Acessado em: 15 de 25 de abr. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

QI, Jing; HÁ, Amy. **Inclusion in Physical Education: A review of literature**. University of Hong Kong, Hong Kong. September, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254289635_Inclusion_in_Physical_Education_A_review_of_literature. Acessado em: 18 de abr. 2023.

REINA, Raúl. et al. **Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion**. Physical Education and Sport Pedagogy. Alicante, Spain. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331009446_Physical_Education_and_Sport_Pedagogy_Incluye-T_a_professional_development_program_to_increase_the_self-efficacy_of_physical_educators_towards_inclusion_View_supplementary_material_Incluye-T_a_profess. Acessado em: 14 de dez. 2022.

REINA, Raul; FERRIZ, Roberto; ROLDAN, Alba. **Validation of a Physical Education Teachers' Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students With Disabilities**. Departamento de Ciencias del Deporte, Centro de Investigación del Deporte, Universidad Miguel Hernández, Elche, Espanha. Departamento de Didática da Expressão Musical, Plástica e Corporal, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Zaragoza, Teruel, Espanha Frente. Psychol. 2019.

Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31632317/>. Acessado em: 09 de jan. 2022.

REINA, Raúl; HEMMELMAYR, Ilse.; SIERRA-MARROQUÍN, Beatriz. ***Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo***. Psychology, Society, & Education, 2016. Vol. 8(2), pp. 93-103. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/455>. Acessado em: 15 de fev. 2023.

RICHARDS, Andrew; WILSON, Wesley. ***Recruitment and initial socialization into adapted physical education teacher education***. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, IL, USA. 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X18825278>. Acessado em: 14 de abr. 2022.

RODRIGUES, David. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3649/2515/0>. Acessado em: 01 de out. 2022.

SANTOS, Jean Alexir dos et al. **História da educação física escolar no brasil: conflitos e a necessidade histórica da disciplina educação física na escola pública contemporânea**. 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física UEL - Londrina – 21 a 24 de maio de 2019. Disponível em: <https://uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%202019%20-%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20FISICA%20ESCOLAR%20NO%20BRASIL.pdf>. Acessado em: 25 de mar. 2022.

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria; DUARTE, Edison. **Educação física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, [S. l.], v. 34, n. Esp., p. 77-86, 2020. DOI: 10.11606/1807-5509202000034nesp077. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/173149>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SELICKAITE, Dovile; SORENSEN, Marit. **Motivational Pathways to Social and Pedagogical Inclusion in Physical Education**. Adapted physical activity quarterly: APAQ. Norwegian School of Sport Sciences. Noruega. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30525925/>. Acessado em: 14 de abr. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. **Educação Física, formação de professores e inclusão**. Jornal do Aracaju-SE, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346123629_Educacao_Fisica_formacao_d_e_professores_e_inclusao. Acessado em: 22 de set. 2022.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014 Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014. Acessado em: 17 de jan. 2022.

SILVA, Isabela Carolina Pinheiro da; PREFEITO, Carina Regina; TOLOI, Gabriela Gabriela Galucci. **Contribuição da educação física para o desenvolvimento motor e social do aluno com Transtorno do espectro do autismo**. REV. ASSOC. BRAS. ATIV. MOT. ADAPT. V. 20 N. 1 (2019). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9072>. Acessado em 14 de jun. 2022.

SILVA, Mara; HILDEFONSO, Diogo. **Desafios: educação física e inclusão no ensino fundamental**. Fiep Bulletin - online, [S. l.], v. 84, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/4364>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do Trabalho Científico**. Indaial/SC: UNIASSELVI, 2009.

SIQUEIRA, Mônica Frigini. **Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Várzea Paulista – SP, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

THOMAS, Jerry; NOLSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade Física**. Porto Alegre, RS. 2012.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. **Teacher efficacy: capturing an elusive construct**. Teaching and Teacher Education, New York, v. 17, n. 7, p. 783-805, oct. 2001. Disponível em: <https://www.scirp.org/%28S%28351jmbntvnsjt1aadkposzje%29%29/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1850049>. Acessado em: 19 de jul. 2021.

VERA, Juan Larbán.. **Vivir con el autismo, una experiencia relacional: guía para cuidadores**. Barcelona, Spain: Ediciones Octaedro, S.L. 2014.

VERDE, Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo; CORRÊA, Lionela da Silva; SANTOS, João Otacilio Libardoni dos.. **Atitudes dos professores de educação física em relação à inclusão de alunos com deficiência: uma revisão sistemática da literatura**. Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA –ISSN 1983-3423 –IMPRESSA –ISSN 2318 –8766 –CDROOM –ISSN 2358-1468 -DIGITAL ON LINE149Ano 13, Vol XXV, Núm 1, Jan/Jun, 2020, pág. 149/178. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7671>. Acessado em: 11 de jul. 2021.

VILA, Carlos; DIOGO, Sandra; VIEIRA, Anabela. **Aprendizagem**. Portal dos Psicólogos. Portimão, Portugal. 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0125.pdf>. Acessado em: 22 de mar. 2021

VIOLA, Juliana Cristina et al. **Educação inclusiva e educação física escolar: percepções e desafios do professor**. Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida. Vol.12, Nº. 2, Ano 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346749613_EDUCACAO_INCLUSIVA_E_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_PERCEPCOES_E_DESAFIOS_DO_PROFESSOR. Acessado em: 8 de jan. 2021.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes**. Psicol. Esc. Educ. 24 • 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRy nr53nwF/>. Acessado em: 18 de jan. 2021.

WILHELMOSEN, Terese. SORESENSEN, Marit. **Motivational Pathways to Social and Pedagogical Inclusion in Physical Education**. Adapted physical activity quarterly: APAQ. Norwegian School of Sport Sciences. Noruega. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30525925/>. Acessado em: 01 de mar. 2022.

WILSON, Wesley; HAEGELE, Justin. **Attempting inclusive practice: perspectives of physical educators and adapted physical educators**. Curriculum Studies in Health and Physical Education Volume 11, 2020. Disponível em: <https://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/25742981.2020.1806721>. Acessado em: 15 de abr. 2022.

APÊNDICES

Figura 1: Faixa da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 2: Faixada da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos



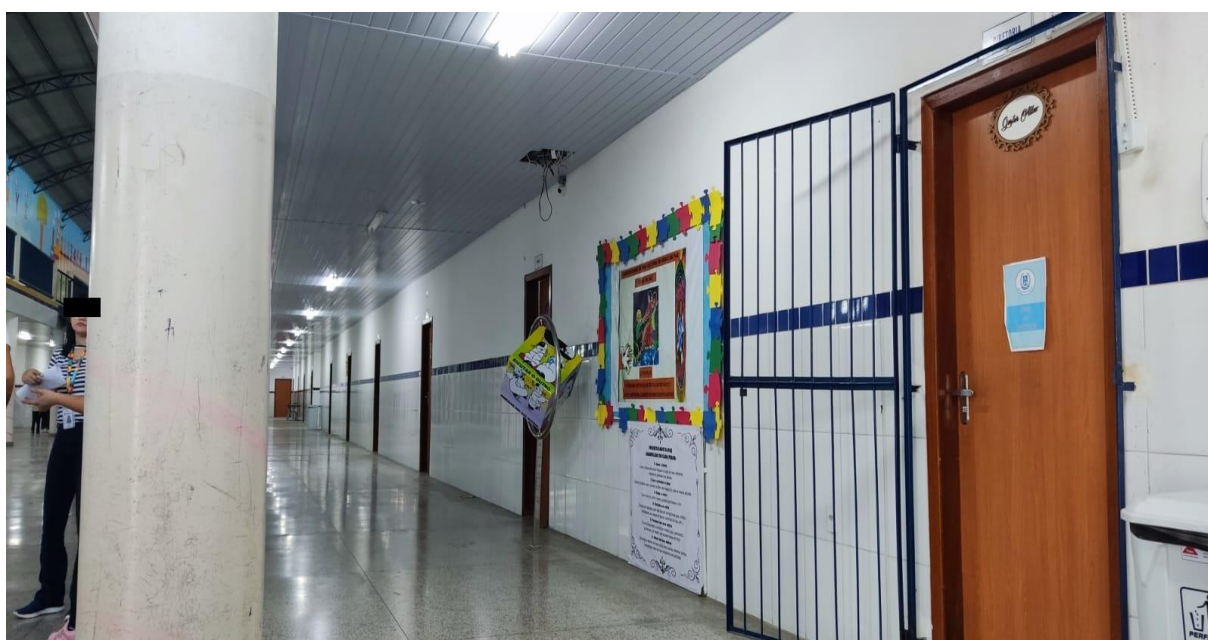
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 3: Corredor e salas de aula da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 4: Corredor e salas de aula da Escola Municipal Gilberto dos Santos.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 5: Quadra poliesportiva da escola durante horário do lanche.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 6: Quadra poliesportiva da escola durante horário do lanche.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 7: Quadra poliesportiva da escola durante as aulas de Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 8: Quadra poliesportiva da escola durante as aulas de Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 9: Quadra poliesportiva da escola durante as aulas de Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 10: Quadra poliesportiva da escola durante as aulas de Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

ANEXOS

Anexo 1: Validação do tema.

INFORME DE LECTURA DE APROBACIÓN DE TEMAS

Alumno/a: CYBELLE ALINE OLIVEIRA MILHOMEM

Carrera: MEASTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN **Sede:** POSTGRADO

Tema: Autoeficácia docente para inclusão do autista na Educação Física Escolar

Lector: Dr. Delfi López

OBSERVACIONES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a la línea de investigación corresponde.

TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Se recomienda que el título sea "Inclusão do autista na Educação Física Escolar".

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

El título es fundamental en el trabajo, debe contener el problema, el tema, el contexto, lugar y tiempo. El título debe ser muy bien focalizado en referencia al tema y debe tener una delimitación precisa. Tiene que existir una relación directa del tema con el título.

LA JUSTIFICACIÓN

En la justificación se debe presentar el problema de interés relevante en este caso sobre la importancia de las competencias profesionales, qué es lo que va a generar el hecho de realizar esta investigación en la población.

Teniendo en cuenta lo todo lo anterior, y atendiendo las observaciones se recomienda la **aprobación del tema** propuesto.

Es mi informe.


Prof. Dr. Delfi López
Doctor en Ciencias
de la Educación

Anexo 2: Validação do Projeto.



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL

Creada por ley 822/96

INFORME EVALUATIVO

ESTUDIANTE:	CYBELLE ALINE OLIVEIRA MILHOMEM	
PROGRAMA:	MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
TEMA:	“Inclusão do autista na Educação Física Escolar”.	
LECTOR:	DR. MANUEL SAMUDIO	
SEDE:	EMPRESARIALES Y POSTGRADO	FECHA: 23/04/23

OBSERVACIONES:

A fin de contribuir con la presentación final del trabajo, se exponen algunos comentarios que se podrían considerar, si la investigadora encuentra pertinente, para realizar los ajustes correspondientes y su posterior avance con el trabajo final:

1. Ajustar los componentes del formato de acuerdo a la Guía de Elaboración de Trabajos de Culminación de Carreras de Grado y Programas de Posgrado de la Utic (capa, paginación, estructuración y secuenciación de contenidos, alineación y otros). Asimismo, para las tablas o figuras, evitar utilizar la expresión “fuente: elaborado por la autora”, ya que todo aquello que no se encuentre referenciado, se presume que es propiedad del/a investigador/a.
2. En el título es importante colocar la delimitación temporal (año).
3. Orientar mejor el planteamiento del problema respecto al objeto investigado (autoeficacia), ya que aparecen más comentarios respecto al sujeto estudiado, además, asociar la redacción del problema con las preguntas y objetivos específicos tomados como posibles categorías de análisis. En el planteamiento, incorporar el concepto o constructo, según teórico, que orienta el tema-problema abordado en la investigación, ya que las categorías de análisis propuestas, aparentemente, se apartan del objeto de estudio.
4. En el objetivo general evitar el verbo “Investigar”, ya que el trabajo, de hecho, ya responde a un trabajo de investigación y lo que se debe buscar es el resultado deseado con dicho proceso de estudio.
5. Los objetivos específicos requieren ser ajustados en función directa a las preguntas específicas (problemas específicos).

Atryá 1750 casi Capitán Rivas • Tel.: (021) 590 353 interno: 249/253/254



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL

Creada por ley 822/96

6. Las hipótesis se apartan de las expresiones concretas manifestadas como objetivos de la investigación (general y específicos).
7. Presentar de manera secuencial los contenidos tentativos del marco teórico (antecedentes de la investigación, variable, categorías de análisis, marco legal y cuadro de variables).
8. Elaborar el cuadro de variables de acuerdo a los contenidos que se deben contemplar dentro del enfoque de investigación declarado.
9. Especificar el diseño de la investigación y tener en cuenta que, para el enfoque del estudio declarado que es de carácter subjetivo, se debe evitar mencionar el nivel de la profundidad de la pesquisa.
10. El instrumento de recolección de datos (cuestionario cerrado) y la forma de procesar los datos (estadística) declarados se apartan del enfoque mencionado en el trabajo. Asimismo, es importante que las técnicas y los instrumentos de recolección de datos expuestos en el marco metodológico coincidan con lo expuesto en el cuadro de variable.
11. Colocar en el marco metodológico las consideraciones éticas que se tendrán en cuenta en la investigación.
12. Ajustar las citas y referencias bibliográficas, a fin de adecuarse a las exigencias de la normativa de la Universidad.
13. Es importante mencionar que aparecen mayormente comentarios respecto al sujeto estudiado y no al objeto investigado, además, se necesita utilizar herramientas propias del enfoque cualitativo.

En conclusión: “El resultado de la revisión del trabajo se presenta dentro del marco de apoyo al proceso de mejora continua de la educación, por lo que se sugiere contrastar el material presentado con los aspectos comentados y de ahí, tomar las medidas que correspondan”.

Sin otro particular, atentamente;

Dr. Manuel Samudio

Anexo 3: Questionário aplicado aos professores de Educação Física.



CURSO: MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR: Professora PhD. Sandra Siqueira Santos

TEMA: AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu, **Cybelle Aline Oliveira Milhomem**, professora e mestranda, venho por meio deste solicitar a sua contribuição, respondendo a pesquisa para produção de minha dissertação. O propósito desta pesquisa é identificar a AUTOEFICÁCIA docente para inclusão do discente autista nas aulas de Educação Física da escola regular, no estado do Amazonas, no ano letivo de 2023, tendo como fonte principal os professores da disciplina Educação Física da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, Manaus - AM, no ano de 2023.

Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

1. Sexo:

a. Masculino

b. Feminino

c. outros

2. Idade

De 20 a 30 anos

De 30 a 40 anos

De 40 a 50 anos

mais de 50 anos

3. Por quanto tempo o senhor(a) possui experiência na docência?

a. De 1 a 5 anos

b. De 5 a 10 anos

c. De 10 a 15 anos

d. mais de 15 anos.

4. Qual a sua carga horária semanal?

20h

40h

60h ou mais.

5. Em quantas escolas o senhor (a) trabalha?

1

2

3 ou mais

6. Atualmente, para qual número de alunos você leciona?

a. até 200 alunos.

b. até 300 alunos.

c. até 400 alunos.

d. mais de 400 alunos.

7. Atualmente, para qual número de alunos com deficiência (em geral) você leciona?

De 1 a 5

De 5 a 10

De 10 a 15

mais de 15.

8. Atualmente, para qual número de alunos com deficiência intelectual você leciona?

De 1 a 5

De 5 a 10

De 10 a 15

mais de 15.

9. Atualmente, para qual número de aluno autista você leciona?

De 1 a 5

De 5 a 10

De 10 a 15

mais de 15.

10. Sente que apoio dos profissionais contribui para inclusão do aluno autista?
Marque um X em cada opção que expresse seu posicionamento no tocante ao questionado:

Gestão: sim pouco nunca

Pedagogo(as): sim pouco nunca

Professores(as): sim pouco nunca

Psicólogo(a): sim pouco nunca

Demais estudantes: sim pouco nunca

Outros profissionais colaboradores do cotidiano desta instituição de ensino:
sim pouco nunca

11. Professor, como o senhor (a) se sente ao incluir o aluno com autismo nas aulas de Educação Física?

Nada competente e querendo saber mais

Com alguma competência e sem interesse em ampliar os conhecimentos;

Com alguma competência e com interesse de saber mais.

Muito competente e querendo aprender cada vez mais.

12. Qual a sua formação?

Licenciatura em Educação Física

Outro (s) Qual? _____

13. Quanto tempo a senhor(a) tem de formado:

a. De 1 a 5 anos

b. De 5 a 10 anos

c. De 10 a 15 anos

d. mais de 15 anos.

14. Possui outra (s) formaçã(ões)?

a. Curso de curta duração

b. Graduações

c. Especialização Latu Sensu

d. Especialização Stricto Sensu

15. O senhor(a) tem formação ou especialização voltada para a Educação Inclusiva?

a. sim b. não

16. O senhor tem participado de formação continuada recentemente?

sim b. não

17. Quais tipos de formação continuada o senhor tem participado recentemente?

conferência ou videoconferência

curso, tutorial, mentoria ou workshop

congresso ou palestras

grupo de estudos ou reuniões pedagógicas

livros ou artigos (autoaprendizagem)

cursos

Não se aplica.

18. O senhor(a) tem participado de Formação Continuada direcionada à inclusão do discente com Necessidades Educativas Especiais recentemente?

a. () sim b. () não

19. O senhor (a) tem capacitação ou participação em cursos voltados para a inclusão escolar do aluno autista?

a. () sim b.() não

20. O senhor(a) tem participado de Formação Continuada direcionada à inclusão na aula de Educação Física, recentemente? a. () sim b. () não

21. O senhor(a) tem participado de Formação Continuada direcionada à inclusão do discente autista na aula de Educação Física? a. () sim b. () não

22. Professor, o senhor considera formação continuada atual eficiente para efetivar o ensino inclusivo na aula de Educação Física dentro da escola regular?

a. () sim b. () não

PARTE II

Aqui o senhor(a) irá avaliar o seu grau de confiança assinalando com (X) a sua resposta com base na seguinte escala: 1 a 5 o quanto o senhor (a) se sente confiante ao incluir o aluno autista em sua aula de Educação Física, onde:

1 significa: Não consigo de forma alguma

3 significa: Consigo moderadamente

5 significa: Consigo com elevada certeza

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não consigo de forma alguma		Consigo moderadamente		Consigo com elevada certeza

23. Modificar o equipamento para os alunos com autismo que estão incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

24. Modificar as atividades para os alunos com autismo que estão incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

25. Criar um ambiente seguro para os alunos com autismo que estão incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

26. Promover interação social entre os pares e os alunos com autismo que estão incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

27. Gerir os comportamentos dos alunos com autismo que estão incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

28. Modificar as instruções para os alunos com autismo que estão incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

29. Avaliar as habilidades motoras dos alunos com autismo que estão incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

30. Modificar regras dos jogos para alunos com autismo que incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

31. Colaborar de forma eficaz com outros professores/profissionais em relação aos alunos com autismo que incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

32. Motivar os alunos com autismo que estão incluídos nas minhas aulas de EF.

1. () 2. () 3. () 4. () 5. ()

**Anexo 4: Folhas de validação do questionário de pesquisa aprovados pelos
Professores Doutores**



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL FACULDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA ACADÊMICA**

TIPO DE ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO: Quantitativa.

NÍVEL DE PROFUNDIDADE DA INVESTIGAÇÃO: Descritivo.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: Processo transversalidade da pesquisa, com levantamento de dados.

TIPO DE INSTRUMENTO: Coleta de dados através de Questionário fechados, entrevistas e observação.

MESTRANDA: Cybelle Aline Oliveira.

TUTOR: Dr^a Sandra Siqueira Santos.

DITAME TÉCNICO DA VALIDADORA

Validade do conteúdo: Aprovado sem restrições.

Validade de construção: Aprovado sem restrições.

Validade do critério: Aprovado sem restrição.

JULGAMENTO DO VALIDADOR

Nome do (a) validador (a): Dra. Christiane Kline de Lacerda

Qualificação acadêmica máxima do (a) validador (a):

Julgamento de validade: Válido sem ajustes (x); Válido com as configurações

recomendadas (); Julgamento de invalidez: Inválido por padrão de: Constructo ();

Contente (); Critério ().

Data: 15 de junho de 2023.

Assinatura do validador:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'CKline', is written over a horizontal line.



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL FACULDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA ACADÊMICA

TIPO DE ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO: Quantitativa.
NÍVEL DE PROFUNDIDADE DA INVESTIGAÇÃO: Descritivo.
DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: Processo transversalidade da pesquisa, com levantamento de dados.
TIPO DE INSTRUMENTO: Coleta de dados através de questionários fechados, entrevistas e observação.
MESTRANDA: Cybelle Aline Oliveira Milhomem.
TUTOR : Dr^a Sandra Siqueira Santos.

DITAME TÉCNICO DA VALIDADORA

Validade do conteúdo

Os conteúdos desenvolvidos correspondem com as perguntas formuladas na problemática de pesquisa. Os mesmos são atualizados e estão fundamentados em documentos legais e bases teóricas.

Validade de construção

Os itens estabelecidos correspondem a uma prova que mede com precisão o pretende medir. Neste caso, professor utiliza estratégias eficaz para incluir o aluno com autismo nas aulas de Educação Física.

Validade do critério:

Existem evidências de que o projeto utiliza resultados obtidos em documentos oficiais em teste (de todos ou alguns dos sujeitos incluídos na amostra de tipificação) com os resultados obtidos em uma medida externa ao teste, chamada de critério, que mede a mesma variável.

JULGAMENTO DO VALIDADOR

Nome do (a) validador (a): Dr. Julio César Cardozo

Qualificação acadêmica máxima do (a) validador

(a):

Julgamento de validade: Válido sem ajustes(x); Válido com as configurações recomendadas();

Julgamento de invalidez: Inválido por padrão de: Constructo(); Contente();

Critério();

Data: 15 de junho de 2023.

Assinatura do validador:

Dr. Julio César Cardozo Rolón



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL
FACULDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA ACADÊMICA

TIPO DE ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO: Quantitativa.

NÍVEL DE PROFUNDIDADE DA INVESTIGAÇÃO: Descritivo.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: Processo transversalidade da pesquisa, com levantamento de dados.

TIPO DE INSTRUMENTO: Coleta de dados através de questionários fechados, entrevistas e observação.

MESTRANDA: Cybelle Aline Oliveira Milhomem.

TUTOR : DRª Sandra Siqueira Santos.

DITAME TÉCNICO DA VALIDADORA

a) Validade do conteúdo

Aprovado sem restrições_____

b) validade de construção

Aprovado sem restrições_____

c) Validade do critério

Aprovado sem restrições_____

JULGAMENTO DO VALIDADOR

Nome do (a) validador (a): José Maurício Diascânio

Qualificação acadêmica máxima do (a) validador (a):

Julgamento de validade: Válido sem ajustes (x); Válido com as configurações recomendadas ();

Julgamento de invalidez: Inválido por padrão de: Constructo (); Contente (); Critério ()

Data: 15 de junho de 2023.

Assinatura do validador:

Anexo 5: Solicitação para pesquisa Acadêmica Científica.



Manaus - AM, 12 de setembro de 2023.

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicito à secretária de Educação **Dulcinéia Ester Pereira de Almeida** da **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED/AM**, localizada em Manaus, Amazonas, Brasil, autorização para realização da pesquisa integrante da Tese de conclusão de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, orientada pela Prof.ª Sandra Siqueira, tendo como título preliminar: **"Autoeficácia docente para inclusão do autista nas aulas de Educação Física com o foco na formação continuada"**.

A coleta de dados será feita através da aplicação de questionário (em anexo) aos professores de educação física desta instituição, visando investigar a autoeficácia do professor para incluir o aluno com autismo nas aulas de Educação Física com o foco na Formação Continuada docente, na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, estado no Amazonas, ano letivo de 2023?

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC.

As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

CYBELLE ALINE OLIVEIRA MILHOMEM

NOME ESTUDANTE
Acadêmico

SANDRA SIQUEIRA

NOME ORIENTADOR
Prof. Orientador

Assinatura e carimbo do Secretário

Anexo 6: Carta de Apresentação.



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL

REITOR: PROF. DR. HUGO FERREIRA GONZÁLEZ

Manaus, 12 de setembro de 2023.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A Dulcinéa Ester Pereira de Almeida,

Secretária Municipal de Educação,

Ao cumprimenta-la, peço autorização para que a mestranda Cybelle Aline Oliveira Milhomem, brasileira, portadora da RG 516194-0, matriculada no programa Stricto Senso de Mestrado em Ciências da Educação na UTIC (Universidade Tecnológica Intercontinental), em Assunção - Paraguai, realize sua pesquisa científica/investigação de campo, para complementar sua dissertação de Mestrado, cujo tema é **"AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM O FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA"**.

Solicito acesso de dados junto à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, especificamente sobre a **Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos**, da zona leste III, zona norte, rua Raio de Luz - Residencial Viver Melhor 2 Etapa – Lago Azul, do município de Manaus – Amazonas: número de profissionais atuantes, docentes, pedagogos e diretor; número de alunos matriculados, número de alunos com alguma deficiência matriculados; número de alunos portadores do Espectro Autista matriculados; e, por fim, acesso **ao Plano de Trabalho atual do setor responsável pela Formação Continuada dos docentes da SEMED/Manaus**.

Tal solicitação, faz-se necessária para acessar a escola e secretaria, viabilizando mecanismos que garantam aplicabilidade desta pesquisa. Informamos o comprometimento dessa universidade para apresentar e respeitar valores éticos. Desde já agradecemos a atenção e cooperação dessa secretaria Em anexo, segue os documentos comprobatórios.

Nestes termos, peço deferimento.

Professora PhD. Sandra Siqueira Santos

Manaus, 12 de setembro de 2023.

Anexo 7: Carta de Anuência.

2022.18000.18125.0.019701 (VOLUME 1) - 2023.18000.19301.9.175466 (Folha 1)



Subsecretaria de Gestão Educacional

Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa **“AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA INCLUSÃO DO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA”**, conduzida pela Profª. Dra. Sandra Siqueira Santos, realizada por **CYBELLE ALINE OLIVEIRA MILHOMEM**, associada ao Curso de Mestrado em Ciências, na Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

A Professora Doutora se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Obs. RESSALTO QUE A PESQUISA SERÁ REALIZADA NA ESCOLA E.M.GILBERTO RODRIGUES DOS SANTOS

Manaus, 13 de Setembro de 2023.

(Assinatura Digital)

Anézio Ferreira Mar Neto
Diretor do Departamento de Gestão Educacional - DEGE
Portaria nº 1826 2022 – GS SEMED

(Assinatura Digital)

Valquindar Ferreira Mar Júnior
Subsecretário de Gestão Educacional
Decreto de 22 de junho de 2022



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANEZIO FERREIRA MAR NETO EM 13/09/2023 08:47:47
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VALQUINDAR FERREIRA MAR JUNIOR EM 13/09/2023 08:46:48

VERIFIQUE A AUTENCIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://siged.manaus.am.gov.br/verifica/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 60470ACE

Anexo 8: Direito do Autor.

DIREITO DO AUTOR

O abaixo-assinado Cybelle Aline Oliveira Milhomem, portadora do R.G. Nº 516194-0, autora do trabalho de pesquisa intitulado: "Autoeficácia docente para inclusão do autista nas aulas de educação física com foco na formação continuada no ano 2023".

Declara que voluntariamente dá de forma gratuita e em um puro e simples, irrestrita, irrevogável para a Universidade Tecnológica Intercontinental de copyright como patrimônio que pertence autor sobre a obra de referência. Como dito anteriormente, essa atribuição dá a UTIC a capacidade de comunicar o trabalho, divulgar, publicar e reproduzir mídias analógicas ou digitais na oportunidade que o considere apto. A UTIC deve indicar que o autor ou a criação da obra pertence a mim e irá se referir ao tutor e as pessoas que colaboraram nesta pesquisa.

Assunção, Py, 04 de dezembro de 2023.



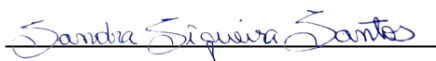
Cybelle Aline Oliveira Milhomem

Anexo 9: Carta de Aprovação do Tutor.

CARTA DE APROVAÇÃO DO TUTOR

A abaixo assinada Professora PhD Sandra Siqueira Santos, portadora do R.G. Nº 894.011 SSP/SE, Tutora da pesquisa intitulada “Autoeficácia docente para inclusão do autista nas aulas de educação física com foco na formação continuada no ano 2023”. Elaborada pela discente Cybelle Aline Oliveira Milhomem para obter o grau de Mestre em Ciências da Educação, considera que esse trabalho atende às exigências da Faculdade de Pós-Graduação da Universidade de Tecnologia Intercontinental- UTIC e pode ser sujeita a avaliação e relatório para os professores que foram nomeados para o Gabinete de Examinadores.

Assunção, Py, 04 de dezembro de 2023.



Dra. Sandra Siqueira Santos