

**AUTOPERCEPÇÃO DE  
COMPETÊNCIA  
PEDAGÓGICA, DE  
PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA, NO  
ENSINO DE ESTUDANTES  
COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA/TEA  
NO ENSINO REGULAR**

**SELF-PERCEPTION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PHYSICAL  
EDUCATION TEACHERS IN TEACHING STUDENTS WITH AUTISM  
SPECTRUM DISORDER/ASD IN REGULAR EDUCATION**

Ciências Humanas • 21/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789960721](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789960721)

---

Daniel Gomedí<sup>1</sup>

Nilton Munhoz Gomes<sup>2</sup>

---

## RESUMO

O crescente número de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista/TEA que frequentam o Ensino Regular tem desencadeado nos professores um sentimento de insegurança e incerteza quanto a sua ação pedagógica. O estudo objetivou analisar a autopercepção de competência, de professores de Educação Física, na intervenção didático-pedagógica, no Ensino Regular, com estudantes com Transtorno do Espectro Autista/TEA, bem como, avaliar as competências profissionais dos professores de Educação Física considerando a Formação Inicial, Formação Continuada e o conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista. Este estudo qualitativo/quantitativo em Educação, utilizou-se de pesquisa de caráter descritivo diagnóstico. Fizeram parte desse estudo 119 professores de Educação Física de uma cidade de grande porte do Estado do Paraná. Utilizou-se para coleta de dados 02 (dois) instrumentos: 1- o primeiro levantou dados sociodemográficos; 2- o segundo averiguou a autopercepção de competência na intervenção didático-pedagógica, no Ensino Regular, com estudantes com TEA. Os resultados mostraram que na avaliação da competência profissional considerando o conhecimento profissional e as habilidades profissionais na ação didático-pedagógica com estudantes com TEA, os professores apresentaram baixos escores em todo o constructo. Não houve diferenças significativas na autopercepção de competência profissional dos docentes que realizaram ou não cursos de formação continuada na área da Educação Especial. Conclui-se que é de suma importância pensar a formação inicial e continuada, na área de Educação Física, voltada para o ensino com estudantes com TEA, uma vez que vem se demonstrando insuficientes para o exercício da docência.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Educação Física; Competência Pedagógica.

## **ABSTRACT**

The growing number of students with Autism Spectrum Disorder/ASD who attend Regular Education has triggered a feeling of insecurity and uncertainty in teachers regarding their pedagogical action. The study aimed to analyze the self-perception of competence of Physical Education teachers, in didactic-pedagogical intervention, in Regular Education, with students with Autism Spectrum Disorder/ASD, as well as to characterize Physical Education teachers, with regard to their initial and continued training, with a view to didactic-pedagogical action and intervention with these students. This qualitative/quantitative study in Education used diagnostic descriptive research. 119 Physical Education teachers from a large city in the State of Paraná took part in this study. Two (2) instruments were used to collect data: 1- the first collected sociodemographic data; 2- the second investigated self-perception of competence in didactic-pedagogical intervention, in Regular Education, with students with ASD. The results showed that in the assessment of professional competence considering professional knowledge and professional skills in didactic-pedagogical action with students with ASD, teachers presented low scores in the entire construct. There were no significant differences in the self-perception of professional competence of teachers who did or did not undertake continuing training courses in the area of Special Education. It is concluded that it is extremely important to think about initial and continued training, in the area of Physical Education, aimed at teaching students with ASD, as it has been shown to be insufficient for teaching.

**Keywords:** School Inclusion; Physical Education; Pedagogical Competence.

## **1. INTRODUÇÃO**

O processo de inclusão escolar se fortalece cada vez mais, em todo território brasileiro, desde a criação do documento mundial da Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destacou no Censo da Educação Básica de 2023, que 91% dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) estão matriculados em classes comuns no ensino regular, o que representa um aumento em relação a cinco anos atrás, quando a taxa era de 87,2%. Outro dado destacado no Censo é que reforça que a educação inclusiva está avançando é a diminuição da presença de estudantes PAEE em classes especiais ou exclusivas. Em 2019, elas eram responsáveis por 7,3% das matrículas e, em 2023, por 5%, o que representa 96.446 estudantes de 4 a 17 anos. (Brasil, 2023)

A Declaração de Salamanca propõe o princípio fundamental da escola inclusiva que é o de “que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”. (UNESCO,1994, p.6) Logo, possibilitar às pessoas, antes segregadas e discriminadas, um espaço para serem acolhidas como indivíduos que necessitam de respeito e uma educação de qualidade, é, no nosso entendimento, um dos maiores propósitos deste documento internacional.

Atualmente, é desafiador para os cursos de formação de professores (inicial e continuada) produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão do contexto educacional atual, para que os professores possam desempenhar de maneira efetiva e satisfatória sua responsabilidade de ensinar e aprender para a diversidade, realidade que sempre existiu na escola, mas hoje isso se torna mais evidente. Para tanto,

faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas educacionais (pedagógicas) condizentes com a realidade da escola. Adequar a formação de professores às exigências educacionais e definir um perfil profissional do que se espera de um professor/educador, desenvolvendo neste, habilidades e competências necessárias de acordo com a realidade brasileira. (Nunes et al., 2020; Nunes Sobrinho, 2001)

Essa formação deve oferecer e possibilitar aos professores, além dos saberes conceituais e procedimentais, os saberes atitudinais, que são manifestados pelo sentimento positivo e pela segurança no agir frente a sua capacidade profissional de intervir adequadamente no sistema educacional. Para Bandura (1986) possuir conhecimentos e algumas habilidades não basta para alcançar êxito na realização de determinadas ações. Reconhecer a confiança na sua própria capacidade de ensinar é que constitui um requisito fundamental para alcançar objetivos pretendidos. Segundo ele, as consequências de se possuir uma sólida crença de autoeficácia para ensinar reflete na mudança de estabelecimento de metas, na transformação do esforço aplicado para executar uma tarefa, na persistência (apesar das dificuldades encontradas no caminho) e na postura perante o fracasso.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) evidencia essa realidade brasileira quando apresenta a concepção de educação inclusiva e quem ela entende como sendo público alvo desse ensino. Conforme o documento, dentro desta perspectiva, “(...) a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

(Brasil, 2008, p. 11). Convém destacar que com o lançamento do 5º Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 2014, ocorreu uma mudança de entendimento e nomenclatura, os estudantes com características autistas, que antes compunham os Transtornos Globais do Desenvolvimento, passaram a ter uma categoria própria no novo manual, sendo classificados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com o intuito de desenvolver um estudo sobre a temática da educação especial nas aulas de Educação Física no ensino regular, fez-se inicialmente um levantamento junto a Secretaria de Educação de uma cidade de grande porte do interior do Paraná para identificar os tipos e a quantidade de estudantes PAEE se encontravam matriculados neste município. O relatório disponibilizado pela secretaria mostrou que entre o PAEE, o que aparece em primeiro lugar são os estudantes com deficiência intelectual, seguido por estudantes com TEA. Convém destacar, que a secretaria de educação mencionou, informalmente, no momento da entrega do relatório, que houve um aumento significativo no número de matrículas no Ensino Fundamental do município, nos últimos anos, de estudantes com TEA.

Esta realidade confirma o resultado do Censo da Educação Básica de 2023 quando observa o crescimento das matrículas de pessoas com TEA, mostrando que em apenas um ano, houve um crescimento de 48%, passando de 429.521 em 2022, para 636.202 em 2023. (Brasil, 2023). Essas informações revelam a necessidade de estudos e pesquisas na área em questão, por isso, a motivação e escolha desta temática.

O TEA consiste em um Transtorno do Neurodesenvolvimento, o qual possui seu diagnóstico baseado em prejuízos na comunicação (verbal e não verbal), nos padrões restritos e repetitivos no comportamento e nos interesses. (APA, 2014).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais/DSM 5, apresenta os critérios para diagnóstico do autismo, destacando: a) Déficits persistentes na comunicação social e interação por meio de múltiplos contextos; b) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, c) Os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento, d) Os sintomas causam prejuízos clinicamente significativos em áreas ou sociais, ou ocupacionais ou outras áreas importantes do funcionamento atual e, e) Esses distúrbios não são melhor explicados pela deficiência intelectual.

Nesse sentido, as pessoas com TEA podem apresentar características que envolvem dificuldades para estabelecer interações sociais, o contato visual, para se engajar em atividades compartilhadas, preferindo as individuais, além de possuir o interesse restrito por determinadas atividades, objetos, pessoas ou contextos. As características podem se manifestar de diferentes formas, incluindo a expressão corporal, a postura e a linguagem. Todas as particularidades ora apresentadas, dentre outras existentes, influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA na escola e sinalizam para a necessidade do uso de diferentes estratégias didático-pedagógicas a serem adotadas pelos professores em tal ambiente. (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020; Fernandes; Silva, 2016).

Um exemplo, das muitas possibilidades didático-pedagógicas que podem minimizar essas dificuldades características de estudantes com TEA é apresentada pelos pesquisadores Nabeiro (2020) e Mello, Fiorini e Coqueiro (2019), é o uso de colegas tutores, os autores destacam que é uma forma de estimular a sua participação e interação nas aulas de Educação Física escolar. Contudo, ressaltam que o planejamento e o treinamento prévio dos estudantes tutores se fazem necessários.

Segundo Fischer (2019) essa estratégia oferece a oportunidade de educar os demais estudantes quanto ao respeito pela diferença. Ademais, favorece o desenvolvimento de habilidades dos estudantes que não possuem TEA, criando um ambiente favorável as interações sociais, área de grande dificuldade para esses estudantes (TEA).

Estudos sobre o desenvolvimento motor no TEA indicam que essas pessoas, na maioria das vezes, apresentam dificuldades nas habilidades motoras, comprometendo todo processo de desenvolvimento motor. Esse atraso fica mais evidente em crianças com o nível mais acentuado do TEA. (Rodriguez et al., 2019; Silva; Prefeito; Toloi, 2019.)

Diante do exposto, as aulas de Educação Física assumem um papel importante no progresso dos estudantes com TEA na escola. O ensino, ou seja, uma intervenção no âmbito escolar, consciente e direcionada, considerando suas particularidades, poderão proporcionar a estes estudantes atividades que contribuam para seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. (Spies; Gasparotto; Silva, 2023; Moreno; Gisbert, 2013; Silva; Prefeito; Toloi, 2019).

Considerando a importância de saberes e dos fazeres necessários e adequados para uma intervenção docente congruente às necessidades de estudantes com TEA e atentos aos dados apresentados pelo INEP (Brasil, 2023), que aponta um crescimento exorbitante de matrículas de pessoas com TEA no ensino regular, o presente trabalho buscou responder ao seguinte questionamento: Qual é a percepção de competência profissional que têm os professores de Educação Física, na intervenção didático-pedagógica, no ensino regular, com estudantes com Transtorno do Espectro Autista/TEA?

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a autopercepção de competência, de professores de Educação Física, na intervenção didático-pedagógica, no ensino regular, com estudantes com Transtorno do Espectro Autista/TEA, bem como, caracterizar o perfil sociodemográfico dos professores de Educação Física que atendem alunos PAEE do município estudado e, avaliar as competências profissionais dos professores de Educação Física considerando a Formação Inicial, Formação Continuada e o conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista.

O presente estudo é parte de um projeto maior intitulado: Saberes construídos a partir da prática do estágio curricular em Educação Especial na formação inicial do licenciado em educação física, que tem como um dos objetivos: Apresentar o estágio curricular em Educação Física, na área da Educação Especial como campo de produção de conhecimentos sobre estudantes com necessidades especiais, sendo este, fruto deste objetivo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, sob o número CAAE: 22563119.9.0000.5231.

## 2. METODOLOGIA

No que se refere aos Materiais e Métodos este estudo qualitativo/quantitativo em Educação, nomeadamente em Educação Física, utilizou-se de pesquisa de caráter descritivo diagnóstico. O processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser entendido como um estudo de caso, por meio do qual, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes. (Perovano, 2014; Gil, 1999).

Participaram, efetivamente deste estudo, 119 (70%) professores de Educação Física de um total de 170, que no período da realização da pesquisa, estavam atuando no Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal e que se encontravam presentes no dia da coleta de dados. 51 (30%) professores se negaram a participar do estudo. Todos os professores foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para divulgação e esclarecimento das informações.

Para a coleta de dados optou-se pelo uso do questionário, por ser uma técnica de investigação que busca o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. O questionário possibilita atingir grande número de pessoas; implica menores gastos com pessoal; garante o anonimato das respostas; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões. (Gil, 1999)

Para este estudo foram utilizados 02 (dois) questionários:

1. O primeiro com 16 questões (abertas e fechadas) levantou dados sociodemográficos dos professores pesquisados, com intuito de caracterizar os professores de Educação Física, no que se refere à sua formação inicial e continuada, verificando a importância destas formações na ação e intervenção didático-pedagógico junto a esses estudantes. Este questionário objetivava colher informações como identificação pessoal, formação profissional, formação para o ensino de estudantes PAEE, experiência profissional e experiência profissional com estudantes PAEE faziam parte deste questionário.
2. O segundo questionário, com 30 questões fechadas, utilizou-se um instrumento validado por Nascimento (1999), sendo sua matriz teórica composta por 02 (duas) dimensões de competências profissionais do professor, equivalendo a: Dimensão 1, sobre o Conhecimento profissional, e, a Dimensão 2, sobre as Habilidades Profissionais.

A Dimensão 01, de conhecimento profissional, é composta por: a) Conhecimento Disciplinar (conhecimento da matéria e dos assuntos de ensino e aprendizagem em Educação Física e Desporto), b) Conhecimento Pedagógico (conhecimento de princípios básicos do ensino, daquilo que facilita ou dificulta a aprendizagem de temas), e, c) Conhecimento do Contexto (conhecimento de características do contexto ambiental de ensino e aprendizagem sob diferentes dimensões (cultural, social, cognitiva, emocional), bem como dos estudantes com a qual se atua). (Nascimento, 1999)

A Dimensão 02, das habilidades profissionais é composta por: a) Planejamento (habilidade que envolve o domínio de ações de projeção e planejamento de situações de ensino aprendizagem), b)

Comunicação (habilidade de operacionalizar a transmissão dos conteúdos, c) Avaliação (habilidade de análise das atividades desenvolvidas, de observação de desempenhos, de percepção dos resultados obtidos, de averiguação das causas de sucesso e insucesso bem como de caracterização do indivíduo e o contexto de aprendizagem), d) Organização e Gestão (habilidade voltada para a organização, implementação e condução das tarefas de aprendizagem), e) Motivação (habilidade de influenciar os interesses e os motivos dos sujeitos, de maneira a motivá-los para participação efetiva nas atividades propostas, ultrapassando dificuldades e insuficiências), e, Autorreflexão (habilidade de reflexão e de investigação do próprio trabalho) (Nascimento, 1999).

Este instrumento utiliza escalas de atitude, com possibilidades de respostas que variavam de 00 (zero - nenhum preparo) até o valor 05 (cinco - totalmente preparado). Vale destacar que o questionário de Nascimento sofreu um pequeno ajuste quanto a redação das afirmativas para melhor atender ao objetivo da pesquisa, conforme exemplo abaixo:

Questão original: Ser capaz de transmitir de forma lógica, clara e concisa o conteúdo informativo.

Questão adaptada: Ser capaz de transmitir de forma lógica, clara e concisa o conteúdo informativo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Para a coleta de dados realizou-se contato com a Secretaria de Educação do Município que autorizou a aplicação dos questionários durante as reuniões formativas de práticas pedagógicas dos

professores de Educação Física. A coleta de dados ocorreu em um encontro formativo no período matutino e vespertino.

Para análise dos dados empregou-se a estatística descritiva: média, desvio padrão (DP), mediana, intervalo interquartil (Q1-Q3), valor mínimo e valor máximo, tendo em vista descrever os resultados do constructo que avaliou a competência profissional.

Inicialmente, utilizou-se o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, e na sequência, para as variáveis que apresentaram normalidade, utilizou-se o Teste “t” para Amostras Independentes. Nas variáveis que não evidenciaram normalidade empregou-se o teste Prova U de Mann-Whitney.

Para analisar o perfil dos professores de Educação Física do magistério público, empregou-se o teste qui-quadrado para grupo único, tendo como referência o valor de 50,0% para a comparação. Por fim, destaca-se que o nível de significância adotado para o estudo foi de 95,0% ( $p < 0,050$ ) e que as análises estatísticas foram realizadas utilizando o *software* estatístico SPSS, versão 20.

Para discussão dos dados, na busca de responder aos objetivos do estudo, optou-se por 05 (cinco) variáveis de análise (categorias de análise): 1ª) Análise do perfil sociodemográfico e profissional dos professores de Educação Física, 2ª) Autopercepção de competência profissional dos professores de Educação Física; 3ª) Competências profissionais dos professores de Educação Física considerando a Formação Inicial, 4ª) Competências profissionais dos professores de Educação Física considerando a Formação Continuada e, 5ª) Competências profissionais dos professores de Educação Física considerando o conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões dos dados serão apresentados da seguinte forma: inicialmente, será apresentado o perfil sociodemográfico e profissional dos professores de Educação Física participantes da pesquisa, na sequência, para as demais categorias, será exposto a análise estatística, destacando os dados conforme variável de análise e discutidos a luz da literatura.

#### 3.1. Análise do Perfil Sociodemográfico e Profissional dos Professores de Educação Física

**Quadro 01.** Análise do perfil sociodemográfico e profissional dos professores de Educação Física

| Variáveis Sociodemográficas e Profissionais        | Frequência<br>n(%) | p*               |
|----------------------------------------------------|--------------------|------------------|
| <b>Gênero</b>                                      |                    | <b>0,082</b>     |
| Masculino                                          | 50(42,0)           |                  |
| Feminino                                           | 69(58,0)           |                  |
| <b>Faixa Etária</b>                                |                    | <b>0,006</b>     |
| Até 40 Anos                                        | 74(62,7)           |                  |
| 41 Anos ou +                                       | 44(37,3)           |                  |
| <b>Formação Acadêmica</b>                          |                    | <b>&lt;0,001</b> |
| Graduado                                           | 18(15,1)           |                  |
| Pós-Graduado (especialização, mestrado, doutorado) | 101(84,9)          |                  |

|                                                  |          |                  |
|--------------------------------------------------|----------|------------------|
| <b>Experiência no Ensino da Educação Física</b>  |          | <b>0,002</b>     |
| Até 10 Anos                                      | 76(64,4) |                  |
| 11 Anos ou +                                     | 42(35,6) |                  |
| <b>Cursou Disciplina sobre ANEE na Graduação</b> |          | <b>&lt;0,001</b> |
| Sim                                              | 85(72,0) |                  |
| Não                                              | 33(28,0) |                  |
| <b>Realizou Formação Continuada sobre ANEE</b>   |          | <b>&lt;0,001</b> |
| Sim                                              | 30(25,9) |                  |
| Não                                              | 86(74,1) |                  |
| <b>Possui Conhecimento sobre Autismo</b>         |          | <b>0,349</b>     |
| Sim                                              | 52(45,6) |                  |
| Não                                              | 62(54,4) |                  |
| Sim                                              | 33(28,9) |                  |
| Não                                              | 81(71,1) |                  |

\*Probabilidade estimada pelo teste Qui-quadrado para grupo

**Fonte:** o próprio autor

Os aspectos demográficos e profissionais evidenciam que vários professores possuíam até 40 anos (62,7%) ( $p=0,006$ ), eram pós-graduados em algum curso de formação continuada em Educação Física (84,9%) ( $p<0,001$ ), apresentaram até 10 anos de experiência no magistério na área da Educação Física (64,4%) ( $p=0,002$ ), cursaram disciplinas na graduação que estavam relacionadas ao ensino com o PAEE (72,0%) ( $p<0,001$ ), realizaram cursos de formação continuada para o trabalho com o PAEE (25,9%) ( $p<0,001$ ), haviam trabalhado na

sala de aula com estudantes que apresentavam TEA (28,9%) ( $p < 0,001$ ) (Quadro 1).

Por outro lado, com relação ao gênero, masculino e feminino e, quanto ao fato de os professores possuírem ou não conhecimentos sobre TEA, ambos foram estatisticamente similares.

### 3.2. Autopercepção de Competência Profissional dos Professores de Educação Física

**Quadro 02.** Autopercepção de competência profissional dos professores de Educação Física

| <b>Competência Profissional</b>  | Média (DP) | Mediana (Q1-Q2) | Valor Mínimo | Valor Máximo |
|----------------------------------|------------|-----------------|--------------|--------------|
| <b>Conhecimento Profissional</b> | 1,89(0,82) | 2,00(1,27-2,38) | 0,00         | 4,10         |
| <b>Disciplinar</b>               | 1,97(0,95) | 2,00(1,29-2,43) | 0,00         | 4,71         |
| <b>Pedagógico</b>                | 1,94(0,95) | 2,00(1,25-2,75) | 0,00         | 4,25         |
| <b>Contexto</b>                  | 1,86(0,94) | 2,00(1,00-2,33) | 0,00         | 5,00         |
| <b>Habilidades Profissionais</b> | 2,13(0,86) | 2,17(1,49-2,72) | 0,00         | 4,60         |
| <b>Planejamento</b>              | 2,01(0,97) | 2,00(1,00-2,50) | 0,00         | 5,00         |
| <b>Comunicação</b>               | 2,11(0,94) | 2,00(1,50-3,00) | 0,00         | 4,50         |
| <b>Avaliação</b>                 | 2,00(0,90) | 2,00(1,33-2,67) | 0,00         | 4,67         |

|                         |            |                 |      |      |
|-------------------------|------------|-----------------|------|------|
| <b>Organização</b>      | 1,99(0,84) | 2,00(1,25-2,50) | 0,00 | 4,25 |
| <b>Motivação</b>        | 2,34(1,01) | 2,33(1,67-3,00) | 0,00 | 5,00 |
| <b>Autorreflexão</b>    | 1,89(0,82) | 2,50(1,50-3,00) | 0,00 | 4,50 |
| <b>Avaliação Global</b> | 2,01(0,83) | 2,01(1,39-2,55) | 0,00 | 4,35 |

**Fonte:** o próprio autor

Na avaliação da Competência Profissional considerando as 02 (duas) dimensões, a do conhecimento profissional e das habilidades profissionais para atuar com estudantes com TEA, observou-se que os professores de Educação Física apresentaram baixos escores em todo o constructo (Quadro 2). As médias dos escores dos indicadores: Disciplinar, Pedagógico, Contexto, Organização e Autorreflexão são considerados abaixo do domínio insuficiente (escore igual a 2,00). Na Avaliação Global da Competência Profissional, na dimensão Habilidades Profissionais, os indicadores: Planejamento, Comunicação, Avaliação e Motivação, os escores médios foram abaixo de suficiente (escore igual a 3,00).

Crenças de auto eficácia docente quanto a sua competência profissional são entendidas como o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, inclusive, àqueles que possam ser difíceis ou desmotivados. Isso significa que o comportamento do professor é continuamente mediado por suas convicções acerca de suas capacidades e habilidades para promover aprendizagens

significativas para os estudantes, ainda que em condições nem sempre favorecedoras (Iaochite et al., 2011).

Os reflexos desta perspectiva podem ser vistos de forma direta e indireta, seu efeito fica evidente na conduta do professor e dos estudantes quando observado seu nível de esforço, seu interesse e dedicação no processo de ensino aprendizagem e na tenacidade diante das dificuldades que podem surgir no decorrer da ação profissional.

Os escores demonstrado pelos professores de Educação Física quanto a sua autopercepção de competência profissional para ministrar aulas para estudantes com TEA (Quadro 2) estão abaixo do domínio insuficiente nos 03 (três) quesitos da dimensão “conhecimento profissional” e de alguns indicadores das habilidades profissionais (organização e gestão e autorreflexão).

Isso gera grande preocupação frente a realidade da presença deste aluno no ensino regular, pois diante de novos obstáculos e desafios que a inclusão escolar traz ao professor, não ter uma percepção positiva quanto a sua autoeficácia para sua ação docente, poderá gerar um comportamento oposto, ocasionando insegurança na eficácia instrucional e se envolvendo menos com os assuntos ou atividades acadêmicas que lecionam. (Bandura, 2001; Iaochite, et al., 2019)

Uma qualificação docente eficiente, prática e contextualizada com a realidade escolar é incontestavelmente a alternativa mais eficaz para trazer reflexos positivos na autopercepção de competência de professores quanto à sua capacidade para intervir em suas aulas, inclusive junto a estudantes com TEA (Pirolo; Vitaliano; Gomes, 2021).

O processo de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve abranger diferentes saberes. Acredita-se que indicadores como: conhecimento disciplinar, pedagógico e de contexto, e habilidades profissionais como: a de planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, motivação e autorreflexão devem ser contemplados, originando com isso, professores com melhores níveis de autoeficácia, capacitando-os e dando condições de construir ambientes mais favoráveis à aprendizagem, com práticas inovadoras de ensino, tornando os estudantes mais ativos e participantes (Silva; laochite; Azzi, 2010).

Nozi e Vitaliano (2012) apresentam alguns saberes necessários que os professores devem ter para atenderem não só estudantes com TEA, mas todo o PAEE na perspectiva inclusiva. Para as autoras, os saberes que merecem destaque são: a) os relacionados a métodos e técnicas cooperativas e colaborativas; b) à caracterização dos estudantes; c) aos procedimentos didático-pedagógicos; d) à legislação e fundamentos da educação inclusiva; e) ao papel da educação especial na educação inclusiva e, e) às barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos estudantes PAEE.

Observando os saberes supracitados com os indicadores do protocolo de coleta de dados (Nascimento, 1999), percebe-se a congruência ao analisar a dimensão “conhecimento profissional” que contempla o conhecimento disciplinar, pedagógico e o contexto. Ao analisar os saberes, enquanto conteúdo pedagógico de formação, nota-se que se ensinados, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores de Educação Física, este trará um reflexo na ação destes professores, fazendo com que tenham uma crença de autoeficácia mais satisfatória.

O trabalho de Nozi e Vitaliano (2012) ratificam essa afirmativa quando mostram que diante destes saberes, os professores propendem a apresentar uma avaliação global mais positiva quanto a sua percepção de competência profissional e frente a sua prática pedagógica, tornando-os mais efetivos no processo de ensino-aprendizagem do PAEE, estando incluído neste público, os estudantes com TEA.

### 3.3. Competências Profissionais dos Professores de Educação Física Considerando a Formação Inicial

**Quadro 03.** Competências profissionais dos professores de Educação Física considerando a Formação Inicial

| Competências Profissionais | Formação Inicial                   |                 |                                        |                 | p     |
|----------------------------|------------------------------------|-----------------|----------------------------------------|-----------------|-------|
|                            | Com Disciplina para Trabalhar ANEE |                 | Sem Disciplina para Trabalhar com ANEE |                 |       |
|                            | Média (DP)                         | Mediana (Q1-Q3) | Média (DP)                             | Mediana (Q1-Q3) |       |
| Conhecimento Profissional  | 2,04(0,81)                         | 2,05(1,47-2,49) | 1,52(0,75)                             | 1,46(0,96-2,23) | 0,00; |

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em:

<https://revistatopicos.com.br/artigos/autopercepcao-de-competencia-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-no-ensino-de-estudantes-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-no-ensino-regular?noblockage>

**Fonte:** o próprio autor

Ao avaliar as competências profissionais considerando a oferta de disciplina durante a formação inicial que favorecesse a aprendizagem sobre o trabalho com estudantes PAEE (Quadro 3), constatou-se que: a) os indicadores Disciplinar ( $p=0,007$ ), Pedagógico ( $p=0,006$ ), Planejamento ( $p=0,022$ ), Comunicação ( $p=0,024$ ), Avaliação ( $p=0,003$ ), Organização e gestão ( $p=0,013$ ), Motivação ( $p=0,043$ ) e Autorreflexão ( $p=0,003$ ); b) que as dimensões Conhecimento Profissional (geral) ( $p=0,002$ ) e Habilidades Profissionais (geral) ( $p=0,007$ ) e, c) a Avaliação Global da Competência Profissional ( $p=0,003$ ) apresentaram associações significativas.

Destaca-se que nessa análise os professores que relataram não terem tido disciplinas que abordavam o ensino com o PAEE em sua formação inicial em Educação Física apresentaram os menores índices de domínio das competências profissionais.

Vale destacar que desde a promulgação do Parecer CNE/CES 0058/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, o saber voltado para a área da Educação Especial passou a ser obrigatório, sempre destacando a necessidade deste profissional estar habilitado para planejar, prescrever, ensinar e orientar este aluno. (Brasil, 2004)

O reflexo positivo da oferta de disciplinas com essa temática específica (da Educação Especial) na formação inicial é percebido no resultado da pesquisa (Quadro 03) que mostrou que os professores que cursaram disciplinas que abordavam a temática da Educação Especial (EE) em sua formação inicial em Educação Física apresentaram melhores índices em todos os domínios das competências profissionais.

*É fundamental a inserção de disciplinas voltadas à pessoa com deficiência no Ensino Superior, uma vez que poderá auxiliar os futuros docentes a ultrapassarem desafios da sala de aula e contribuir com os seus métodos de ensino [...] tornando-os mais seguros quanto à sua capacidade de intervenção (Castro, et al., 2020, p. 31).*

Cabe destacar que quando, somente essas disciplinas “específicas”, constante na matriz curricular, abordam a temática da EE na formação inicial, teoricamente, esta assume uma grande responsabilidade no processo de formação, visto que cabe somente a ela a incumbência de capacitar, de qualificar o futuro professor para atuar com estudantes PAEE. Estudos tem mostrado a importância de outras disciplinas incluírem esta temática em suas ementas.

O estudo de Gomes e Rossini (2020) sobre a contribuição das disciplinas da matriz curricular de um curso de licenciatura em Educação Física para a realização do estágio curricular na modalidade de Educação Especial, mostrou a importância das disciplinas específicas da área da EE no processo formativo. Os estudantes destacaram que é nela que adquirem o conhecimento sobre as características e as peculiaridades dos estudantes PAEE, bem como, as possíveis metodologias de ensino para atender esses estudantes. Apontam também que a carga horária dessas disciplinas específicas é insuficiente em relação a demanda de conhecimentos a serem apropriados ao longo da formação e, sugerem que a temática da Educação Especial seja contemplada em outras disciplinas da matriz curricular.

Conhecer as características peculiares dos estudantes com TEA e os procedimentos didático-pedagógicos de ensino apropriados para intervir com esses estudantes de forma consistente com suas necessidades, são saberes essenciais que as disciplinas específicas da matriz curricular devem abordar para o efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA na rede regular de ensino, realizado por Santos e Pereira (2016) com professores de Educação Física, revela que a falta desses saberes prejudica os professores recém-formados fazendo com que eles tenham uma percepção negativa de competência profissional. Os resultados revelaram, que os professores consideram possuir poucas competências para lecionar para essa população, manifestando maiores dificuldades na falta de informações técnicas que descrevam as características desses estudantes. A maioria dos professores afirmam que a formação inicial não lhes permitiu desenvolver competências para intervir pedagogicamente com os estudantes com TEA.

Estudos com diferentes temáticas tem sido realizado acerca da formação inicial de professores para o ensino do PAEE para docência na escola regular. As temáticas abordam a estruturação do currículo, a capacitação do professor formador, a carga horária da disciplina, o estágio curricular na área da educação especial e, a percepção dos estudantes frente a sua formação. Na maioria desses estudos, os resultados vêm mostrando que a formação não está ocorrendo de maneira satisfatória, gerando nos futuros professores um sentimento de incapacidade para intervir com esses estudantes. (Gomes; Rossini, 2020; Marcelo et al., 2019; Carvalho-Freitas et al., 2015)

Silva, Iaochite e Azzi (2010) indicam alguns aspectos para intervir pedagogicamente pelo fortalecimento de crenças de autoeficácia de futuros professores de Educação Física, as autoras destacam que: a) deve-se oferecer o máximo de situações que promovam a experiência direta na ação docente com vistas à aquisição de competências e habilidades relacionadas com o ensino, refletindo na crença de autoeficácia; b) deve-se otimizar as situações de aprendizagem por observação por meio de modelos diversos (os próprios licenciandos, vídeos, o professor da disciplina, fortalecendo a aprendizagem por modelação; c) deve-se promover *feedback* sob a forma de elogios, correções, quando na vivência de experiências de docência durante a disciplina e, d) propiciar ao estudante momentos de reflexão sobre a prática docente em todas as situações da formação, para além daquelas em que a vivência prática seja evidenciada.

O campo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), é o espaço para promoção de situações de experiência direta na ação docente. Schiarolli, Gomes e Both (2018) mostram como o espaço do ECS tem refletido na autopercepção de competência profissional de estudantes-estagiários de licenciatura em Educação Física sobre a EE. Constataram que, no geral, os estudantes-estagiários apresentaram autopercepção de competência profissional positiva apenas na habilidade “motivação” após a realização do estágio na área da EE, ou seja, se sentem aptos apenas para motivar os estudantes PAEE. Os estudantes-estagiários destacaram que a carga horária destinada a EE no ECS em Educação Física não é suficiente para se ter uma aprendizagem efetiva, sugerindo que este estágio possibilite experiências com diferentes tipos de estudantes PAEE, ao invés de apenas um tipo, como ocorre na proposta. No entendimento dos estudantes-estagiários, essa estratégia poderia

mudar sua autopercepção de competência profissional para atuar com essa população.

Fiorini e Manzini (2012) e Rossi e Munster (2013) destacam a relação entre a autopercepção de competência profissional com as experiências práticas vivenciadas na formação inicial. Para os autores, a percepção negativa por parte do professor de Educação Física frente ao insucesso nas práticas pedagógicas inclusivas na escola é atribuída, em partes, pelas poucas experiências e vivências práticas oportunizadas ao longo do processo de formação inicial nas disciplinas curriculares. Barbosa et al. (2019), afirmam que essas experiências, em forma de estágio, atividades voluntárias extracurriculares, simulações e dinâmicas realizadas nas disciplinas, promovem profundas transformações atitudinais tanto no aspecto profissional como pessoal.

### 3.4. Competências Profissionais dos Professores de Educação Física Considerando a Formação Continuada

**Quadro 04.** Competências profissionais dos professores de Educação Física considerando a Formação Continuada

| Competências Profissionais | Formação Continuada                          |                 |                                              |                 | p     |
|----------------------------|----------------------------------------------|-----------------|----------------------------------------------|-----------------|-------|
|                            | Com Realização de Cursos para Trabalhar ANEE |                 | Sem Realização de Cursos para Trabalhar ANEE |                 |       |
|                            | Média (DP)                                   | Mediana (Q1-Q3) | Média (DP)                                   | Mediana (Q1-Q3) |       |
| Conhecimento Profissional  | 1,83(0,86)                                   | 1,80(1,10-2,58) | 1,91(0,82)                                   | 2,00(1,35-2,39) | 0,647 |

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em:

<https://revistatopicos.com.br/artigos/autopercepcao-de-competencia-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-no-ensino-de-estudantes-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-no-ensino-regular?noblockage>

**Fonte:** o próprio autor

No que se refere às competências profissionais dos professores de Educação Física conforme a realização de ações ao longo da carreira profissional para atuar com PAEE (Quadro 4) verificou-se uma homogeneidade nas respostas, não havendo diferenças significativas na autopercepção de competência profissional dos docentes que realizaram ou não cursos de formação continuada para atender o PAEE.

São consideradas ações no processo de Formação Continuada na área da educação: congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no *lócus* da escola, nas Instituições de Ensino Superior e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação *Lato sensu*, Pós-graduação *Stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no *lócus* da escola ou não, com encontros regulares. Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o ensino a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional (Pinto; Barreiro; Silveira, 2009).

Observa-se na Quadro 01, que trinta professores realizaram diferentes ações de formação continuada na área da Educação Especial, e esta formação, não trouxe nenhum reflexo positivo em sua autopercepção de competência profissional para intervir com o PAEE, conforme verificamos ao longo desta pesquisa.

A necessidade e a importância de diferentes ações no processo de formação continuada para professores visto o contexto escolar atual foi destacada nas Diretrizes da PNEEPEI. O documento garante que: “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área “. (Brasil, 2008, p.15). Este estudo mostrou que apenas 25% dos professores tiveram algum tipo de formação continuada na área da Educação Especial.

Ao analisar o tempo de atuação profissional desses professores na rede pública de ensino, nota-se que 36% está na ativa a mais de 11 anos e que, 64% está a menos de 10 anos. Porém, a média desse grupo é de 07 anos e 08 meses, o que nos leva a inferir que o órgão responsável pela atualização e qualificação dos professores, que neste caso, é a secretaria de educação do município, não está cumprindo com sua obrigação quanto a formação/capacitação de seus professores, considerando o tempo que os mesmos estão na rede de ensino.

Este estudo, entre outros, denuncia a premência de investimentos nas diversas formas de formação continuada para o ensino ao aluno PAEE por parte de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, assegurando não só o cumprimento de determinações legais, mas

também o suporte às necessidades e demandas que se apresentam no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula.

Holanda, Pereira e Ferreira (2021); Martins e Andrade (2016) abordam essa questão quanto à responsabilidade dos órgãos Municipais, Estaduais e Federais, responsáveis pela área da educação, em garantir essa formação. Para os autores, os sistemas de ensino devem se comprometer com a formação continuada do professor a fim de garantir a qualidade do ensino certificando que seus profissionais tenham aptidões necessárias para atender às diversas características individuais de seus estudantes, inclusive estudantes com deficiência.

A formação continuada do professor precisa acontecer de forma a enriquecer seus conhecimentos teórico-práticos e, ao mesmo tempo, promover um espaço para que possa partilhar suas vivências, dificuldades, medos e descobertas. Este processo de interação com outros profissionais possibilitará a descoberta de novas estratégias pedagógicas. (Orlando-Bacciotti; Campos, 2021; Martins; Andrade, 2016; Novais, 2010; Zanellato; Pocker, 2012).

### **3.5. Competências profissionais dos professores de Educação Física considerando o conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista**

**Quadro 05.** Competências profissionais dos professores de Educação Física considerando o conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista

| Competências | Conhecimento Sobre Autismo | P |
|--------------|----------------------------|---|
|--------------|----------------------------|---|

| Profissionais | Possuo Conhecimento |                 | Não Possui Conhecimento |                 |       |
|---------------|---------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-------|
|               | Média (DP)          | Mediana (Q1-Q3) | Média (DP)              | Mediana (Q1-Q3) |       |
| Conhecimento  | 2,23(0,79)          | 2,23(1,80-2,61) | 1,66(0,76)              | 1,78(1,11-2,20) | <0,00 |

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em:

<https://revistatopicos.com.br/artigos/autopercepcao-de-competencia-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-no-ensino-de-estudantes-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-no-ensino-regular?noblockage>

**Fonte:** o próprio autor

Na relação estabelecida entre conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e a autopercepção de competências profissionais dos docentes de Educação Física (Quadro 05), constatou-se que os professores que relataram conhecimento sobre o TEA evidenciaram maiores índices de domínio em todos os indicadores (Disciplinar:  $p < 0,001$ ; Pedagógico:  $p < 0,001$ ; Contexto:  $p < 0,001$ ; Planejamento:  $p < 0,001$ ; Comunicação:  $p = 0,002$ ; Avaliação:  $p < 0,001$ ; Organização e gestão:  $p = 0,003$ ; Motivação:  $p = 0,003$ ; Autorreflexão:  $p = 0,011$ ), no geral das dimensões (Conhecimento Profissional:  $p < 0,001$  e Habilidades Profissionais:  $p < 0,001$ ) e, na Avaliação Global da Competência Profissional ( $p < 0,001$ ).

É incontestável a importância do conhecimento sobre TEA. Ao analisar os resultados da Quadro 05 nota-se que os professores que detêm esses conhecimentos apresentam uma autopercepção de competência profissional positiva em todos os quesitos analisados, ou seja, conhecer as características de estudantes com TEA

possibilita ao professor um alicerce para a intervenção didático-pedagógico no processo de ensino aprendizagem de estudantes com autismo. O professor que domina o conhecimento é capaz de adaptar as aulas às necessidades dos estudantes e elaborar um planejamento na perspectiva do ensino para esse aluno.

A carência de saberes teóricos de maneira mais consistente e o desconhecimento de intervenções práticas, que assistem o professor no que e como fazer no processo de educar e administrar as adversidades comportamentais de estudantes com TEA, são os grandes desafios e problemas encontrados no dia a dia com esses alunos. (Gomes; Both, 2021; Fischer, 2019). É fundamental que o professor seja orientado, em cursos de formação de professores, sobre recursos e estratégias de ensino para estudantes com TEA para que eles estejam, de fato, incluídos e a aprendizagem possa efetivamente ocorrer”. (Camargo et al., 2020)

Schliemann, Alves e Duarte (2020) apontam os principais desafios mencionados pelos professores de Educação Especial no ensino de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física, são eles: comportamentos desatentos e hiperativo; dificuldades sociais; dificuldade de regulação emocional; dificuldades para entender e realizar tarefas; foco estreito e inflexibilidade para aderir a diferentes rotinas e estruturas; isolamento pelos companheiros de classe; efeitos negativos na aprendizagem dos colegas de classe e, necessidade de suporte. Segundo os autores, boa parte dos desafios reportados pelos professores resultavam da necessidade de utilizar instruções com um alto nível de direcionamento, comandos, contato físico e da assistência de um professor auxiliar, acompanhante ou de um próprio colega de classe (tutor). Os professores também reportaram que os comportamentos desatentos e hiperativos

demandavam deles um esforço extra para prover supervisão adicional para manter os estudantes com TEA focados na tarefa.

Schmidt et al. (2016) e Alves, Fiorini e Venditti Júnior (2020) ressaltam que existe uma sensação de fracasso e impotência diante da carência de conhecimento e da falta de recursos frente as adversidades na aprendizagem, nos comportamentos e nas relações sociais de estudantes com TEA. Registram também para o desejo dos professores em contribuírem de maneira mais eficaz na melhora escolar e no seu desenvolvimento como um todo desse estudante. Tais sentimentos, refletem, de forma negativa, no julgamento de autoeficácia do professor, interferindo no seu trabalho como educador, gerando insegurança e desânimo que influenciam na qualidade de sua ação profissional.

Estudos mostram como a área da Educação Física, quando administrada com saberes/fazeres e intervenções adequadas, sistematizadas, contribuem de maneira expressiva com o progresso de estudantes com TEA, minimizando as defasagens que o transtorno ocasiona. As aulas de Educação Física proporcionam benefícios em diferentes esferas no aluno, melhorando sua interação social, auxiliando no desenvolvimento motor, na comunicação, na cognição e, no psicológico, possibilitando uma evolução integral. (Lopes; Cabral, 2021; Schliemann; Alves; Duarte, 2020).

Diante do exposto, vimos como é relevante que os professores de Educação Física dominem saberes teóricos e práticos sobre o Transtorno do Espectro Autista para planejar e materializar uma intervenção condizente com a realidade de seus estudantes com TEA. Vimos também como estes saberes interfere em sua

autopercepção de Competências Profissionais e como esta percepção, afeta em sua intervenção docente junto a este aluno.

#### **4. CONCLUSÃO**

O presente estudo analisou a autopercepção de Competência Pedagógica de professores de Educação Física no ensino de estudantes com TEA. Para responder esta questão foi analisado 04 (quatro) variáveis buscando suas relações para compreender este fenômeno, que veremos a seguir.

Na avaliação da Competência Profissional considerando as dimensões do conhecimento profissional e das habilidades profissionais para atuar com estudantes com TEA, os professores de Educação Física demonstram um sentimento de incapacidade para ministrar aulas no contexto escolar inclusivo para estudantes com autismo. Quanto as Competências Profissionais considerando a oferta de disciplina durante a formação inicial que favorecesse a aprendizagem sobre o trabalho com estudantes PAEE, os resultados foram discretos, mas confirmam a importância das disciplinas específicas da área da EE na formação inicial dos cursos de licenciatura em Educação Física.

No que se refere às Competências Profissionais dos professores de Educação Física conforme a realização de cursos ao longo da carreira profissional, para atuar com estudantes com TEA, observou-se que não houve diferenças significativas entre os docentes que realizaram ou não cursos de formação continuada. Todavia, na relação estabelecida entre conhecimento sobre TEA, constatou-se que os professores que relataram conhecimento sobre o TEA evidenciaram maiores índices de domínio em todos os indicadores.

Os resultados encontrados no estudo explicitam a urgente necessidade de uma revisão criteriosa em todo o processo de formação docente, seja ele no âmbito inicial ou continuado. Os números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, comprovam que hoje, a escola regular é um espaço onde a diversidade se faz presente. E diante deste fato, os professores devem estar qualificados, capacitados para atender todos os estudantes que ali se fazem presentes.

O sentimento de despreparo, de incapacidade e de receio apresentado pelos professores, denuncia o descaso com esta realidade, exigindo uma formação emergencial de qualidade, principalmente para os docentes que estão em serviço. Acreditamos que a formação inicial deva continuar contemplando saberes/fazeres sobre a Educação Especial em seus currículos de maneira mais intensa, não apenas nas disciplinas específicas, mas dentro de todas as que de alguma maneira consigam vincular os saberes/fazeres da disciplina com a área da Educação Especial.

O presente estudo apresenta a realidade de apenas um município e apenas um nível de modalidade de ensino dentro da rede pública. Desse modo, sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas esta temática, identificando a realidade dos professores em outros níveis e/tipos de modalidades de ensino, comparando as realidades das escolas públicas com as escolas privadas. Enfim, que novas pesquisas possam confirmar ou não os resultados encontrados, ou, identificar novas questões acerca desta realidade que é o crescente número de estudantes com TEA matriculados no ensino regular.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salsane; JÚNIOR, Rubens Venditi. (Org.). **Educação Física, Diversidade e Inclusão: Debates e Práticas Possíveis na Escola**. Curitiba: Appris, 2020.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annu Rev Psychol**. Palo Alto, v. 52, n.1, 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11148297/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New Jersey: Prentice Hall, 1986.

BARBOSA, Nathan Silva. et al. Atitudes de profissionais na área da educação física adaptada no ensino inclusivo escolar e ensino regular. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.** Marília, v.20, n.1, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9019>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 58/2004, aprovado em 18 de fevereiro de 2004 -**Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em 6 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

[br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023](https://www.mec.gov.br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023). Acesso em: 27 fev. 2024.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoer; et al.. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. et al. Análise da disposição de alunos de licenciatura para o trabalho com a inclusão em escolas regulares. In: CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. (Org.). **Inclusão: possibilidades a partir da formação profissional**. São João del Rei: UFSJ, 2015, p. 25-43. Disponível em: <https://unigra.com.br/arquivos/inclusao-possibilidades-a-partir-da--formacao-prossional-.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CASTRO, Ygor Leandro Beschorner de; et al. A formação do professor de educação física e sua atuação junto aos alunos com deficiência em boa vista-RR. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.** Marília, v.21 n.1, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9944>. Acesso em: 25 out. 2024.

FERNANDES, Adriano Hidalgo; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (tea) na rede regular de ensino. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, Curitiba: SEED/PR., 2016. Recuperado de:

[https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=47334&search=&offset=38376&order\\_by=relevance&sort=DESC&archive=0](https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=47334&search=&offset=38376&order_by=relevance&sort=DESC&archive=0). Acesso em: 29 nov. 2023.

FIORINI, Maria Luiza Salsani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Bauru, n. 20, v. 3, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ND8hHt9gKnHDTZwMdyns3JG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2025.

FISCHER, Marta Luciane. Tem um estudante autista na minha Turma! E Agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. **Rev. bras. educ. espec.** Bauru, v. 25, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vK7pnWwcns9pHxtvVB8RMh/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilton Munhoz; BOTH, Jorge. Estágio curricular em educação especial na formação inicial docente em Educação Física. O caso de uma universidade pública brasileira. **Educacion**. Peru, v. 30, n. 59, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/24237>. Acesso em: 29 jul. 2024.

GOMES, Nilton Munhoz; ROSSINI, Patrícia Rodrigues. O estágio supervisionado em educação especial na formação inicial do licenciado em Educação Física. In: ONOFRE, Eduardo Gomes. (org.)

**Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos.** Campina Grande: Realize Editora, p. 924-942, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/73877>.

Acesso em: 11 nov. 2024.

HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sônia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial.** [S. l.], v. 34, n. 30, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64202/pdf>.

Acesso em 20 set. 2023.

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, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/VzfLsJXxSkQLFmhJK3qCnVb/>. Acesso em: 14 out. 2023.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. et al. Potencialidades da aprendizagem observacional para o ensino inclusivo em educação física. **Educação: Teoria e Prática.** Rio Claro, v. 29, n. 61, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n61.p370-388>. Acesso em: 11 out. 2023.

LOPES, Betina Maria Martins; CABRAL, Fernando Duarte. O papel do profissional de educação física na vida do autista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** [S. l.], v. 7, n. 10, 2021. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3022>. Acesso em: 21 set. 2023.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DSM 5**. Associação Americana de Psiquiatria-APA. Trad. Aristides Volpato Cordioli; et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023

MARCELO, Johnny Hideaki da Silva. et al. Análise de uma proposta de estágio supervisionado na área da educação especial para licenciados em educação física. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 9. 2019, Londrina. **Anais...** Londrina: Eduel, 2019, p. 1-16. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/conpef-2019-anais/artigos-apresentados-em-comunicacao-oral-e-cartaz.php>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes; ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2, 2016, Franca/SP. **Anais...** Franca: Unesp, 2016. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo-sippedes-clarissa..pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MELLO, Lucas Augusto de; FIORINI, Maria Luísa Fiorini; COQUEIRO, Daniel Pereira. 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. 10, n.1, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9183>. Acesso em 19 jun. 2024.

MONTSERRAT et al. A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física pelo âmbito dos profissionais. Cad. Educ. Fís. Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 20, e-27556, 2022. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index>

MORENO, Jesus Heredia; GISBERT, David Duran. Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. São Paulo, v. 6, n. 3, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/137756>. Acesso em: 14 jul. 2024.

NABEIRO, Marli. O colega tutor na Educação Física Inclusiva. In: [ALVES](#), Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salsane; JÚNIOR, Rubens Venditi. (Org.). **Educação Física, Diversidade e Inclusão: Debates e Práticas Possíveis na Escola**. Curitiba: Appris, 2020.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Revista Paulista de Educação Física**. [S. l.], v. 13, n. 1, 1999. <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/137756>. Acesso em 29 jul. 2024.

NOVAIS, Gercina Santana. Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi? In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida. (Org). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010, p. 185-208.

NOZI , Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Ver. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 25, n. 43, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>. Acesso em: 29 jul. 2024.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. **Pesquisa em Educação Especial**: o desafio da qualificação. Bauru: Edusc, 2001.

NUNES, Francisca Sueli Farias. et al. Estudos relacionados à formação continuada de professores de educação física para a inclusão escolar. **Brazilian Journal of Development**. [S. l.], v. 6, n. 6, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12285>. Acesso em 06 jan. 2023.

OLIVEIRA, J. G. et al. Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio: Desafios e Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-56, 2026. ISSN: 2965-6672

ORLANDO-BACCIOTTI, Patrícia d'Azeredo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**

**Educação.** Araraquara, v.16, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13449>. Acesso em 04 jul. 2023.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social.** Curitiba: Juruá Editora, 2014.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema.** Pelotas, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19/19>. Acesso 04 jul. 2023.

PIROLO, Cássia Cristina Bordini; VITALIANO, Célia Regina; GOMES, Nilton Munhoz. Dificuldades encontradas pelos professores de educação física para incluir estudantes com deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. **Pensar a Prática.** Goiânia, v. 24:e64211, 2021. Disponível em <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/64211/36815>. Acesso em: 29 ago. 2023.

RODRÍGUEZ, Patrícia Aragunde. et al. Autismo Y rol del docente en el aula de motricidad en educación. **EmásF, Revista Digital de Educación Física.** Barcelona, v. 53, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482548>. Acesso em 12 out. 2023.

ROSSI, Patrícia; MUNSTER, Mey de Abreu Van de. Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2013, Londrina. **Anais...**, Londrina: Eduel, 2013, p. 1-12. Disponível em:

<https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT03-2013/AT03-012.pdf>. Acesso em: 02. Jun. 2024.

SANTOS, Ricardo; PEREIRA, Antônio. Competências de professores de Educação Física para intervir com alunos com PEA: Um estudo de caso. **Revista Científica da FPDD**. Olival Basto v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/ae5e8b2a-2b75-4201-80f0-e1473308f677>. Acesso: 28 out. 2024.

SCHIAROLLI, Gustavo; GOMES, Nilton Munhoz; BOTH, Jorge. Autopercepção de competência profissional de estudantes estagiários de licenciatura em educação física sobre a educação especial. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/17597>. Acesso em: 21 set. 2023.

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria Luísa Tanure; DUARTE, Edison. Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 34, n. Esp., 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173149>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SCHMIDT, Carlo. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e prática**. São Paulo, v.17, n.3, 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>. Acesso em 11 out. 2024.

SILVA, Afonsa Janaina da; IAOCHITE , Roberto Tadeu; AZZI , Roberta Gurgel. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**. Rio Claro, v. 16, n. 4, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/d5Z7TwgG8PgKQFmnWcjZZMy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Isabela Carolina Pinheiro da; PREFEITO, Carina Regina; TOLOI, 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.** Marília, n. 20, v. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9072>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SILVA, Marcus Vinicius; VIANA, Maria Aparecida Pereira. (Co) Construindo práticas inclusivas: a pesquisa-ação na implementação de tecnologia assistiva para estudantes autistas na Educação Física. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 18, n. 40, p. 1–21, 2026. DOI: 10.28998/2175-6600.2026v18n40.20566. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/20566>. Acesso em: 4 jun. 2026

SPIES, Márcia Franciele; GASPAROTTO, Guilherme da Silva; SILVA, Cielle Amanda de Sousa. Características do desenvolvimento motor em crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 36, e71662, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-686X2023000100213&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-686X2023000100213&script=sci_arttext). Acesso em: 04 jan.2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação:** Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, UNESCO, 1994.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

Acesso em: 22 ago. 2023.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicol. Esc. Educ.** São Paulo, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/>. Acesso 4 jul. 2024.

ZANELATO, Daniela; **POKER, Rosimar Bertolini**. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 7, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375>. Acesso em 18 nov. 2024.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Física Especial (Universidade Estadual de Londrina); Professor da Secretaria de Educação Municipal de Londrina. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5674-248X>

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Educação Especial (Universidade Federal de São Carlos); Doutorado em Educação Física (Unicamp). Professor Associado da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7621-146X>