

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

**LUCAS PEGORARO RUIPERES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DAS  
PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E  
TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO**

**MARINGÁ  
2025**

**LUCAS PEGORARO RUIPERES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DAS  
PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E  
TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador:  
Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath

**MARINGÁ  
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R934a

Ruiperes, Lucas Pegoraro

Educação física e educação inclusiva : Análise das práticas e políticas para alunos com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento / Lucas Pegoraro Ruiperes. -- Maringá, PR, 2025.  
168 f. : il., tabs.

Acompanha produto educacional: O histórico da educação inclusiva e sua relação com a educação física. 8 f.

Orientador: Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, 2025.

1. Educação física. 2. Necessidades educacionais especiais - Inclusão. 3. Alunos com deficiências. 4. Transtornos do neurodesenvolvimento. 5. Políticas públicas. I. Bendrath, Eduard Angelo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. III. Título.

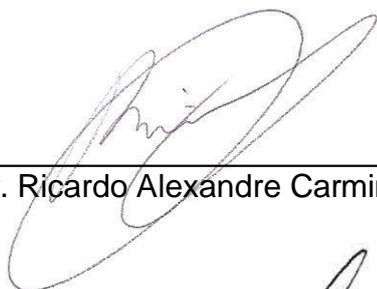
CDD 23.ed. 796.7

**LUCAS PEGORARO RUIPERES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS E  
POLÍTICAS PARA ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS DO  
NEURODESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada à  
Universidade Estadual de Maringá,  
como parte das exigências do Mestrado  
Profissional em Educação Física em  
Rede Nacional (PROEF), na área de  
concentração em Educação Física  
Escolar, para obtenção do título de  
Mestre.

APROVADA em 06 de fevereiro de 2025.



Prof. Dr. Ricardo Alexandre Carminato

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CARLOS HEROLD JUNIOR  
Data: 20/03/2025 15:34:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Herold Junior



Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath  
(Orientador)

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão de alunos com deficiências (ACD) e Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) nas aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Educação do município de Maringá, buscando compreender a adequação das leis vigentes à realidade local. Adotando uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa descritiva, visando aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas e das políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Física em Maringá. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com figuras-chave de uma escola da rede de educação do município de Maringá. Os participantes deste estudo foram uma Professora de Apoio à Sala de Aula que atua com ACD e TND durante as aulas de Educação Física; um Professor de Educação Física que trabalha com esse grupo de alunos; a Diretora Escolar de uma unidade que possui alunos com ACD e TND; e a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar da rede de ensino de Maringá. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin, que se baseia em um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas para descrever o conteúdo das mensagens, em conjunto com o modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), que permitiu identificar avanços e desafios nas políticas de inclusão. Concluindo-se que, embora haja um comprometimento dos educadores e avanços tenham sido alcançados em práticas inclusivas, ainda existem lacunas significativas na formação e no suporte pedagógico, evidenciando a necessidade de um alinhamento mais eficaz entre as diretrizes legais e a prática educativa para garantir uma inclusão efetiva e equitativa.

**Palavras-chave:** Educação Física. Inclusão. Alunos com Deficiências. Transtornos do Neurodesenvolvimento. Políticas Públicas.

## **ABSTRACT**

The present study aims to analyze the effective implementation of public policies for the inclusion of students with disabilities (SWD) and Neurodevelopmental Disorders (NDDs) in Physical Education classes at a municipal school in the city of Maringá. The study sought to assess the alignment of current legislation with the local context. Adopting a qualitative approach, this is a descriptive study aimed at deepening the understanding of pedagogical practices and public policies related to Inclusive Education and Physical Education in Maringá. Data collection was conducted through a semi-structured interview with key stakeholders from a school within Maringá's municipal education network. The participants included a Classroom Support Teacher working with SWD and NDDs during Physical Education classes, a Physical Education Teacher responsible for teaching this group of students, the Principal of a school serving SWD and NDDs, and the Manager of Interdisciplinary Pedagogical Support for Maringá's education network. The collected data were analyzed using Bardin's content analysis method, which applies systematic and objective techniques to describe the content of messages, in conjunction with the CIPP model (Context, Input, Process, Product). This combination allowed for the identification of progress and challenges in inclusion policies. The findings reveal that, although educators show strong commitment and significant progress has been achieved in inclusive practices, substantial gaps persist in teacher training and pedagogical support. These results underscore the need for a more effective alignment between legal frameworks and educational practices to ensure truly effective and equitable inclusion.

**Keywords:** Physical Education. Inclusion. Students with Disabilities. Neurodevelopmental Disorders. Public Policies.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental (Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento)

AAMR - American Association on Mental Retardation (Associação Americana de Retardo Mental)

ABA - Applied Behavior Analysis (Análise Comportamental Aplicada)

ACD - Aluno com Deficiência

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AEE-I - Atendimento Educacional Especializado Intensificado

AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação

AMA - Associação de Amigos do Autista

APA - American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CBO - Conselho Brasileiro de Oftalmologia

CE - Comissão de Educação do Senado

CEMAE - Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CDH - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa

CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CI - Comunicado Interno

CIPP - Contexto, Insumos, Processos, Produtos

COPEP - Comitê Permanente de Ética em Pesquisa

CID - Classificação Internacional de Doenças

CID-10 - Classificação Internacional de Doenças, Décima Edição

CID-11 - Classificação Internacional de Doenças, Décima Primeira Edição

CNE - Conselho Nacional de Educação

dB - Decibéis

DI - Deficiência Intelectual

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quarta Edição

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCD - Pessoa com Deficiência

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PNS - Pesquisa Nacional de Saúde

PNSPD - Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência

PROEF - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

OMS - Organização Mundial de Saúde

SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Maringá

SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

SNDPD - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SRM - Salas de Recurso Multifuncional

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEAp - Transtorno Específico da Aprendizagem

TDA - Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TDI - Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TND - Transtornos do Neurodesenvolvimento

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

### PARTE I CONTEXTO DA PESQUISA

1. INTRODUÇÃO GERAL.....	13
1.1. JUSTIFICATIVA .....	16
1.2. PROBLEMA DE PESQUISA .....	17
1.3. OBJETIVO GERAL.....	17
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
1.5. MÉTODO.....	18
1.5.1. TIPO DO ESTUDO.....	18
1.5.2. PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO AMOSTRAL .....	21
1.5.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS .....	22
1.5.4. FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS .....	23
1.5.5. ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS .....	25
1.5.6. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	27
1.5.7. MODELO TEÓRICO CIPP .....	28
1.6. ASPECTOS ÉTICOS.....	30

### PARTE II PRODUÇÃO CIENTÍFICA

2. DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO .....	32
2.1. MARCO LEGAL E DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	32
2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ .....	41
2.3. CLASSIFICAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS .....	44
2.3.1. DEFICIÊNCIAS FÍSICAS .....	45
2.3.2. DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS .....	48
2.3.2.1. DEFICIÊNCIA VISUAL.....	48
2.3.2.2. DEFICIÊNCIA AUDITIVA .....	50
2.3.3. DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS.....	52
2.3.3.1 SÍNDROME DE DOWN.....	52

2.3.3.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI).....	54
2.4. TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO (TND) .....	57
2.4.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	62
2.4.2. TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)...	68
2.4.3. TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM (TDA) .....	70
2.5. EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	72
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	78
3.1. CONTEXTO.....	83
3.1.1. NÚMERO DE ACD E TND NA REDE MUNICIPAL.....	83
3.1.2. RESISTÊNCIA DO ALUNO.....	83
3.1.2. FAMÍLIA DO ACD E TND.....	84
3.2. INSUMOS.....	84
3.2.1. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS .....	84
3.2.2. FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO MUNICÍPIO.....	86
3.2.3. LEIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	88
3.2.4. RECURSOS E MATERIAIS FORNECIDOS PELA REDE MUNICIPAL .....	89
3.2.5. CARÊNCIA DE PROFISSIONAIS QUALIFICADOS.....	89
3.2.6. SUGESTÕES .....	91
3.3. PROCESSOS.....	93
3.3.1. TEORIA X PRÁTICA .....	93
3.3.2. METODOLOGIA.....	94
3.3.3. AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	95
3.4. PRODUTOS .....	96
3.4.1. EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS .....	96
3.4.2. RESULTADO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	98
3.4.2.1 ACESSO PRIORITÁRIO E COBERTURA DE ASSISTÊNCIA.....	98
3.4.2.2 INTEGRAÇÃO COM PROFISSIONAIS E SERVIÇOS EXTERNOS .....	99
3.4.2.3 ACOLHIMENTO DA FAMÍLIA DO ACD E TND.....	100
3.4.2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS ATENDEM O ESPERADO .....	101
3.4.2.4.1 EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES .....	101
3.4.2.4.2 EM RELAÇÃO AOS ALUNOS.....	103
3.4.2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS NÃO ATENDEM O ESPERADO .....	104

3.4.2.5.1 EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES .....	104
3.4.2.4.2 EM RELAÇÃO AOS ALUNOS.....	106
3.4.3 PLANOS FUTUROS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ: PROJEÇÕES PARA O FUTURO DA INCLUSÃO DE ACD E TND.....	108

### **PARTE III PRODUÇÃO TÉCNICA**

4. PRODUTO TÉCNICO FINAL.....	111
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES .....	140
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	141
Apêndice B: Quadro 2 - Matriz Analítica com as questões da pesquisa para a Professora de Apoio à Sala de Aula.....	144
Apêndice C: Quadro 3 - Matriz Analítica com as questões da pesquisa para o Professor de Educação Física.....	146
Apêndice D: Quadro 4 - Matriz Analítica com as questões da pesquisa para a Diretora Escolar.....	148
Apêndice E: Quadro 5 - Matriz Analítica com as questões da pesquisa para a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar. ....	150
ANEXOS .....	152
ANEXO 1 - REQUISITOS PARA O CARGO DE PROFESSOR DE APOIO À SALA DE AULA - MUNICÍPIO DE MARINGÁ .....	153
ANEXO 2 - TERMO DE CONCORDÂNCIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO .....	156
ANEXO 3 - TERMO DE CONCORDÂNCIA UNIDADE ESCOLAR .....	159
ANEXO 4 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COPEP .....	161

**PARTE I**  
**CONTEXTO DA PESQUISA**

## 1. INTRODUÇÃO GERAL

Ao longo da história, as perspectivas sobre deficiência e transtornos evoluíram, levando a abordagens variadas no tratamento e na interação com essa população. Inicialmente, o modelo clínico de natureza biopsicossocial estabeleceu o corpo com deficiência como o critério predominante por um período significativo. Esse enfoque resultou em abordagens de cuidado restritas e empobrecedoras, sem uma compreensão abrangente e profunda da pessoa em sua totalidade e complexidade (Carvalho, 2016). Nesse sentido, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), (Brasil, 2008) enfatiza a importância de promover uma Educação Inclusiva e acessível para todos os estudantes.

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

A inclusão de alunos com deficiências (ACD) e Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e participem plenamente do ambiente escolar. No entanto, esse tema apresenta desafios significativos para os professores de Educação Física.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) realizada em 2019, foi estimado que 17,3 milhões de pessoas com 2 anos ou mais tinham algum tipo de deficiência relacionada a pelo menos uma de suas funções, representando 8,4% da população nessa faixa etária. Deste total, 14,4 milhões viviam em áreas urbanas e 2,9 milhões em áreas rurais (IBGE, 2021).

Atualmente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) define as Pessoa com Deficiência (PCD) como aquelas que possuem impedimentos de longa duração, sejam eles físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais, e que, ao interagirem com diferentes barreiras, podem enfrentar obstáculos para participar plenamente e de forma efetiva na sociedade, em condições de igualdade com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Além dos ACD, as escolas também atendem alunos com TND, que englobam diversas condições que afetam o desenvolvimento do sistema nervoso e podem comprometer a aprendizagem, a comunicação e o comportamento (Guimarães, 2024). Esses transtornos, geralmente de origem neurológica e hereditária, manifestam-se na infância, muitas vezes antes do início da escolarização, e podem ter impactos duradouros na vida do indivíduo. Estudos indicam que indivíduos com TND apresentam déficits ou disfunções em funções cognitivas essenciais, como atenção, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e funções executivas, além de dificuldades no desenvolvimento emocional e social (Santos; Zamo, 2017). Tais comprometimentos influenciam significativamente o desempenho acadêmico e as interações sociais, podendo gerar desafios ao longo da vida escolar e profissional (Folha; Carvalho, 2017).

A inclusão de ACD, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) [...] na escola regular, é garantida por lei. Atualmente, não é o aluno que deve se ajustar à escola, mas sim a escola que deve se preparar para acolhê-lo adequadamente. (Araújo; Araújo, 2017).

A legislação brasileira, por meio de políticas públicas, tem estabelecido diretrizes e normas para a Educação Inclusiva nas escolas regulares. A principal norma nesse contexto é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015), que estabelece os direitos e garantias das PCD, incluindo seu direito à Educação Inclusiva (Brasil, 2015). Além disso, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) define metas e estratégias para a inclusão de ACD no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2014). A PNEPEI de 2008, por sua vez, delinea as diretrizes para a Educação Inclusiva no país (Brasil, 2008). Essas políticas têm como objetivo promover a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos das PCD, garantindo seu acesso à educação de qualidade.

Oliveira (2020) destaca que um dos desafios que os professores de Educação Física enfrentam no contexto escolar é repensar a prática pedagógica sob uma perspectiva inclusiva, buscando proporcionar experiências educacionais que levem em conta as particularidades e a subjetividade de cada aluno, independentemente das diferenças apresentadas. Fontana (2013) realizou uma análise abrangente da

produção científica que relaciona Educação Inclusiva, Educação Física Inclusiva e Formação de Professores, a qual indicou que a maioria dos estudos sobre o tema, foram publicadas após 2004, refletindo um aumento de interesse na década de 2000, possivelmente ligado a políticas de Educação Especial no Brasil e às demandas dos profissionais ao lidar com alunos com necessidades especiais.

Todos indivíduos possuem o direito fundamental a uma educação de excelência que seja capaz de responder às suas necessidades particulares. Este ambiente educacional deve promover o crescimento cognitivo, emocional e social de cada pessoa, independentemente de ser um ambiente de ensino regular ou especializado (Silva; Maciel, 2005).

Com base nesses princípios, durante o desenvolvimento desta pesquisa, o termo "Deficiências Cognitivas" foi utilizado nas entrevistas com os participantes para englobar os desafios enfrentados no contexto das aulas de Educação Física ao lidar com esse público. As Deficiências Cognitivas são caracterizadas por condições como Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e podem ser associadas a alguns tipos de deficiências múltiplas. A maioria desses indivíduos utiliza comunicação simbólica, tanto expressiva quanto receptiva, no entanto, cerca de 10-11% deles utilizam formas de comunicação pré-simbólica ou não apresentam respostas a estímulos (Wisconsin Department of Public Instruction, 2016, *apud* Thurlow *et al.*, 2017). Breau *et al.* (2003) complementam que Deficiências Cognitivas abrange condições clínicas como DI, atrasos no desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, incapacidades no desenvolvimento e comprometimentos cognitivos decorrentes de lesões cerebrais adquiridas ou doenças neurodegenerativas.

No entanto, após uma análise mais aprofundada da literatura científica e das leis vigentes, foi constatado que os termos DI e TND são os mais aceitos e amplamente utilizados tanto na literatura acadêmica quanto na produção científica atual.

Além disso, essa mudança de terminologia se justifica pelo fato de que não há uma legislação específica apenas para as Deficiências Cognitivas. As leis de inclusão abrangem todas as deficiências e, em alguns casos, também incluem certos TND. No município de Maringá, por exemplo, tanto ACD, quanto aqueles com determinados tipos de TND têm direito ao Atendimento Educacional Especializado

(AEE), o que reforça a importância de considerar essas condições no contexto das políticas de inclusão (Maringá, 2012).

Dessa forma, embora o termo “Deficiências Cognitivas” tenha sido empregado durante a fase de coleta de dados, optou-se por adotar os termos ACD e TND ao longo da análise e redação deste trabalho, de modo a alinhar a pesquisa às nomenclaturas e classificações mais aceitas. Vale destacar que, embora todas as deficiências sejam descritas e contextualizadas ao longo do estudo, o foco principal da investigação está voltado para os alunos com DI e TND, conforme delineado nas entrevistas e na análise dos dados.

Outro aspecto a ser destacado no contexto desta pesquisa é a atualização terminológica que reflete avanços no campo da Educação Especial. O termo TGD, amplamente utilizado em versões anteriores de classificações diagnósticas, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quarta edição (DSM-IV) (APA, 2002), foi substituído pelo termo TND com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na sua quinta edição (DSM-5) (APA, 2014). Tal mudança se alinha com a evolução do entendimento clínico e acadêmico dessas condições. Essa nova nomenclatura é amplamente aceita na literatura científica atual e reflete uma abordagem mais específica para o acompanhamento e intervenção educacional desses alunos.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Educação do município de Maringá, buscando compreender a adequação das leis vigentes à realidade local.

### 1.1. JUSTIFICATIVA

A motivação para desenvolver este estudo surge da minha experiência como Professor de Educação Física, em que pude vivenciar os desafios enfrentados na inclusão de ACD e TND. Acredito que investigar e compreender essas dificuldades é essencial para aprimorar a prática pedagógica, buscando garantir a igualdade de oportunidades e promover uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos os alunos. No contexto acadêmico, este estudo contribui não apenas para ampliar o conhecimento científico sobre a inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação

Física, mas também para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino adaptadas, capazes de facilitar a integração desses alunos no ambiente escolar. Além disso, oferece uma análise crítica das práticas pedagógicas e das políticas públicas voltadas à inclusão, possibilitando a identificação de lacunas e desafios que podem ser abordados em futuras pesquisas. Ao propor soluções baseadas em evidências empíricas, o estudo poderá servir como uma base para a formulação de estratégias que promovam o aprimoramento curricular e a capacitação dos professores. Dessa forma, a pesquisa não só avança o debate acadêmico sobre a inclusão, mas também propõe inovações que podem influenciar diretamente a prática pedagógica e a elaboração de políticas educacionais inclusivas. A análise das políticas e diretrizes existentes, aliada à investigação das dificuldades enfrentadas pelos professores, oferecerá subsídios para o desenvolvimento de estratégias efetivas de inclusão, bem como para a formação e aperfeiçoamento dos profissionais da área. A inclusão de ACD e TND é uma demanda social que visa garantir o pleno exercício do direito à educação e à participação de todos os indivíduos na sociedade. Ao compreender e enfrentar os desafios evidenciados pelos professores nessa área, buscando fornecer orientações atualizadas e embasadas em teoria, espera-se promover uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

## 1.2. PROBLEMA DE PESQUISA

As políticas públicas de inclusão estão sendo implementadas de maneira efetiva nas aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Educação do município de Maringá?

## 1.3. OBJETIVO GERAL

- Analisar a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão de alunos com deficiências (ACD) e Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) nas aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Educação do município de

Maringá, buscando compreender a adequação das leis vigentes à realidade local.

#### 1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar as políticas e diretrizes existentes relacionadas à inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física em uma escola na Rede Municipal de Educação do município de Maringá.
- Investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos Professores de Educação Física e Professores de Apoio à Sala de Aula atuantes nas aulas de Educação Física, ao trabalhar com ACD e TND, identificando os obstáculos e desafios específicos que podem afetar a prática inclusiva.
- Examinar como as políticas públicas de inclusão refletem no cotidiano das aulas de Educação Física, identificando os impactos positivos e as limitações percebidas pelos profissionais da escola na promoção de um ambiente inclusivo para ACD e TND.

#### 1.5. MÉTODO

##### 1.5.1. TIPO DO ESTUDO

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, sendo caracterizada como uma pesquisa descritiva, visando aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas e das políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Física em Maringá, especificamente no contexto de ACD e TND. A escolha por uma abordagem qualitativa permite uma análise aprofundada das experiências e perspectivas dos participantes.

Nesta pesquisa, a estratégia de pesquisa descritiva é empregada para elucidar as nuances da condução das aulas de Educação Física destinadas a ACD e TND. A abordagem se materializa por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com figuras-chave de uma escola na rede de educação do município de

Maringá. Esta escolha metodológica visa proporcionar uma compreensão detalhada e contextualizada das práticas pedagógicas inclusivas adotadas, explorando as perspectivas e experiências desses profissionais diretamente envolvidos na educação de ACD e TND no cenário educacional.

A escolha da abordagem qualitativa, surge como uma estratégia essencial, conforme destacado por diversos autores. Nesse tipo de abordagem, ocorre uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que representa uma conexão indivisível entre a realidade objetiva e a subjetividade do indivíduo, a qual não pode ser expressa em termos numéricos (Silva; Menezes, 2005). Em outras palavras, o foco do pesquisador não está na quantificação de ocorrências ou na contagem da frequência de uma variável, mas sim na apreciação da qualidade com a qual elas se manifestam (Minayo, 1994), ou seja, na forma como os eventos se desenrolam.

Rodrigues e Limena (2006) apontam que essa abordagem é empregada para examinar questões que estão além da capacidade dos métodos estatísticos tradicionais de abordar devido à sua complexidade. De acordo com os mesmos autores, por meio desse método de pesquisa, o objetivo é descobrir e comunicar os diversos elementos que podem impactar uma hipótese específica, além de analisar as interações entre variáveis, dados, eventos e teorias relacionadas (Rodrigues; Limena, 2006).

Neves (1996) ainda acrescenta que a coleta de dados descritivos por meio do contato direto e interativo do pesquisador com a realidade em análise. Em pesquisas qualitativas, é comum o pesquisador buscar compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada e, com base nisso, desenvolver sua interpretação dos fenômenos investigados (Neves, 1996). A ampla gama de dados qualitativos coletados requer do pesquisador a habilidade de integrar e analisar essas informações, o que, por sua vez, depende do desenvolvimento de sua capacidade criativa e intuitiva (Martins, 2004).

Dentro da perspectiva das pesquisas qualitativas, destaca-se a pesquisa descritiva que segundo Gil (1995), tem como propósito caracterizar um grupo, fenômeno ou experiência, sendo comum o uso de questionários como instrumento de coleta de dados. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2006), *apud* Pires *et al.* (2016), esse tipo de pesquisa envolve a mensuração, avaliação e obtenção de

informações sobre diferentes aspectos e dimensões do fenômeno estudado, configurando-se, assim, como um processo de descrição do objeto de investigação. Triviños (1987) acrescenta que a pesquisa descritiva demanda do pesquisador um conjunto de informações prévias sobre o tema investigado, com o objetivo de relatar e detalhar os fatos e fenômenos observados em uma determinada realidade.

Para esse estudo também foi adotada a entrevista semiestruturada, sendo a escolha de incorporar entrevistas, especialmente as semiestruturadas, pode ser considerada como uma decisão metodológica apropriada para abordar diversas questões e desafios na pesquisa científica (Mcgrath; Palmgren; Liljedahl, 2019).

Uma das vantagens dessa abordagem reside na oportunidade de o pesquisador estabelecer um contato direto com o objeto de estudo, possibilitando a observação das experiências cotidianas dos participantes e a compreensão dos significados que atribuem à realidade e às suas ações (Lüdke; André, 1986).

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 195), a entrevista é definida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Quanto à entrevista semiestruturada, DiCicco-Bloom e Crabtree (2006) afirmam que ela geralmente é organizada em torno de um conjunto de questões abertas predefinidas, com outras perguntas surgindo durante o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. As questões adicionais que surgem ao longo das entrevistas têm o objetivo de esclarecer e coletar informações mais detalhadas sobre algum aspecto do relato do participante (Mcgrath; Palmgren; Liljedahl, 2019).

A principal característica é capacidade de obter informações imediatas e fluídas desejadas, sendo aplicável praticamente com qualquer tipo de informante e sobre uma ampla gama de tópicos. Uma entrevista bem conduzida tem a capacidade de abordar assuntos de natureza pessoal e íntima, bem como temas complexos e escolhas individualmente distintas. Além disso, possibilita aprofundar aspectos levantados por outras técnicas de coleta, como questionários mais superficiais. Notavelmente, a entrevista é particularmente útil ao alcançar informantes inacessíveis por meio de outras formas de pesquisa, como no caso de pessoas com pouca instrução formal para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (Lüdke; André, 1986).

As diretrizes para a técnica de entrevista semiestruturada compreendem seis etapas. Na primeira, elabora-se e testa-se o roteiro, realizando revisões. A segunda envolve o contato inicial, seleção e agendamento de entrevistas. Na terceira etapa, realiza-se a entrevista conforme o roteiro, com procedimentos como a entrega do TCLE e início da gravação. A quarta etapa abrange a transcrição, escolha do tipo, construção de um codebook e validação do participante. A análise dos dados constitui a quinta etapa, focando em identificar padrões e concordâncias, organizando os dados e omitindo informações identificadoras. Na última etapa, elabora-se um relato metodológico detalhado, descrevendo todas as etapas do processo (Guazi, 2021).

#### 1.5.2. PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO AMOSTRAL

A seleção dos participantes deste estudo foi realizada de forma intencional, em conformidade com a perspectiva de Creswell (2007), que destaca a importância dessa estratégia para proporcionar ao pesquisador uma compreensão mais aprofundada do problema e das questões de pesquisa. O processo amostral seguiu uma abordagem sistemática, na qual os indivíduos selecionados foram abordados uma única vez, após o convite prévio.

Os critérios de seleção dos participantes foram baseados na experiência desses profissionais no trabalho com ACD e TND e na sua atuação na Rede Municipal de Educação do município de Maringá. Inicialmente, foi considerado incluir a Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC) como uma das participantes, porém, devido a conflitos de agenda, não foi possível contar com a sua disponibilidade para a pesquisa. A escolha dessa unidade específica resultou de uma pesquisa informal realizada com professores da rede de ensino de Maringá, incluindo um dos coordenadores de Educação Física do município, que a identificaram como uma escola reconhecida por atender, de forma recorrente, um grande número de ACD e TND. Essa escolha teve como objetivo captar uma compreensão detalhada das políticas de inclusão, refletindo tanto a perspectiva administrativa quanto a implementação prática no ambiente escolar dessa unidade específica.

Abaixo, segue o Quadro 1 com os participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Atuação</b>
Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar	Atua na coordenação e apoio interdisciplinar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para ACD e TND no município de Maringá
Diretora Escolar	Administra uma escola do município de Maringá que possui ACD e TND
Professor de Educação Física	Ministra aulas de Educação Física para ACD e TND em uma escola do município de Maringá
Professora de Apoio à Sala de Aula	Atua diretamente no apoio aos ACD e TND durante as aulas de Educação Física

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

### 1.5.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com profissionais da rede de ensino de Maringá. Os participantes foram convidados a responder a um questionário elaborado pelo autor, composto por perguntas abertas, conforme apresentado nos Apêndices B, C, D e E. Cada questionário foi personalizado de acordo com o perfil e contexto específico de cada entrevistado, visando garantir uma abordagem individualizada e aprofundada durante o processo de coleta de dados. As transcrições das entrevistas foram realizadas com o auxílio do Google Colaboratory, onde o pesquisador carregou os arquivos de áudio e utilizou a extensão para converter os conteúdos em texto. Posteriormente, o pesquisador revisou os textos transcritos, garantindo a precisão e a confiabilidade das informações. O Termo de Concordância Secretaria de Educação está disponível no Anexo 2, e o Termo de Concordância Unidade Escolar está disponível no Anexo 3.

Destaca-se que apenas foram entrevistadas pessoas que, por livre e espontânea vontade, concordaram com os termos do consentimento informado (Apêndice A), garantindo assim a participação voluntária e consciente dos participantes no estudo. O pesquisador somente iniciou a pesquisa após encaminhar a instituição (Secretária de Educação de Maringá) uma via do parecer de aprovação

do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (UEM) (Anexo 4).

A opção pela utilização da entrevista semiestruturada como método de coleta de dados, fundamentada em uma abordagem qualitativa, busca proporcionar uma compreensão aprofundada das perspectivas e experiências dos participantes. Esse formato permite explorar questões complexas que não podem ser adequadamente abordadas por métodos estatísticos tradicionais, garantindo maior precisão e fidelidade na representação das informações obtidas. Além disso, a natureza qualitativa da pesquisa enfatiza a importância de uma análise detalhada da realidade social, indo além da simples quantificação numérica.

A escolha por um questionário com perguntas abertas se justifica pela capacidade de proporcionar uma compreensão mais aprofundada das perspectivas e experiências dos participantes. A abertura das perguntas permitiu uma análise mais rica e contextualizada dos dados coletados, alinhando-se ao objetivo da pesquisa de explorar detalhadamente as práticas pedagógicas adotadas por esses profissionais.

Sendo uma escolha metodológica eficaz para obter uma análise detalhada e contextualizada dos dados, permitindo explorar em profundidade microprocessos e ações sociais. Sua flexibilidade permite ajustes no roteiro com base nas respostas dos participantes, o que facilita a compreensão das suas perspectivas e experiências. É particularmente útil na exploração de novos processos e comportamentos, ajudando na formulação de hipóteses e construção de teorias, especialmente nas fases iniciais de pesquisas complexas.

#### 1.5.4. FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS

Na pesquisa qualitativa, as categorias podem ser definidas a priori ou posteriori. A categorização a priori refere-se à definição prévia de categorias com base em suposições teóricas, antes da análise dos dados, permitindo que os elementos sejam classificados conforme essas categorias estabelecidas. (Bardin, 1977). Esse processo envolve a transformação de dados brutos em dados classificados por meio de seleção, focalização, simplificação e sumarização,

utilizando critérios para agrupar os dados em blocos de conteúdo semelhante. (Leffa, 2019).

Baseando-se no modelo CIPP (Contexto, Insumos, Processos, Produtos), proposto por Stufflebeam (1971), nesta pesquisa foi adotada uma categorização a priori, estabelecendo um sistema de categorias previamente definido. Entretanto, à medida que a análise avançou, subcategorias intermediárias foram desenvolvidas para detalhar e refinar os dados dentro das categorias principais. Isso permitiu uma análise mais detalhada, facilitando uma compreensão mais profunda dos aspectos específicos de cada pilar do modelo CIPP.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (1977), utilizando uma abordagem temática que se baseia em um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas para descrever o conteúdo das mensagens. Esse processo se desdobra em três etapas: (a) Pré-análise; (b) Exploração do material e tratamento dos resultados; e (c) Inferência e interpretação. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), procura identificar indicadores, sejam quantitativos ou não, para inferir conhecimentos relacionados às condições de produção ou recepção das mensagens.

Na etapa de pré-análise, foi conduzida a leitura, listagem e seleção dos dados, visando formular hipóteses, objetivos e indicadores para orientar a interpretação. Posteriormente, na exploração do material, as categorias foram definidas a partir das questões norteadoras, sintetizando temas e delineando a identidade de cada categoria. Na fase final de tratamento dos resultados, foi realizada a inferência e interpretação, buscando conferir significado aos resultados obtidos e desvelar sentidos ocultos presentes nos dados coletados. Após esclarecer os polos de comunicação, novos temas e dados emergem, tornando necessário comparar enunciados e ações para verificar possíveis unificações. Se os temas são diferentes, cabe ao pesquisador buscar similaridades entre eles (Santos, 2012). Esse processo integrado de análise de conteúdo busca proporcionar uma compreensão mais abrangente e significativa dos dados para a pesquisa em questão. A escolha foi pela análise categorial, que “[...] consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de

aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105).

Na classificação e agregação de categorias, uma categoria, em linhas gerais, representa uma forma de pensamento que condensa a realidade de maneira concisa em momentos específicos. No contexto da análise do conteúdo, as categorias são concebidas como rubricas ou classes que agrupam elementos distintos, compartilhando características comuns. O processo de seleção de categorias utiliza critérios semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos, permitindo a consolidação de informações em duas etapas: inventário, no qual elementos comuns são isolados, e classificação, que envolve a divisão e organização desses elementos (Bardin, 1977).

No contexto da análise de conteúdo, as categorias desempenham um papel essencial na estruturação das informações, permitindo uma compreensão mais clara e organizada dos fenômenos estudados. Isso é particularmente relevante quando tratamos da análise de políticas públicas voltadas para a inclusão de ACD e TND, uma vez que essas políticas são expressões condensadas de diretrizes, valores e estratégias governamentais que se refletem na prática pedagógica.

Assim, ao investigarmos as políticas públicas, utilizamos as categorias como ferramentas para agrupar e examinar os elementos que compõem as iniciativas governamentais, identificando padrões, contradições e lacunas nas abordagens adotadas. Dessa maneira, podemos interpretar a eficácia dessas políticas a partir de um processo de classificação e organização, embasando a análise em critérios claros e definidos, como os semânticos e expressivos.

#### 1.5.5. ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O interesse pela análise de políticas tem aumentado continuamente nos últimos anos. Iniciado nos Estados Unidos na década de 1960, o movimento de políticas públicas surgiu de duas vertentes de interesse. Primeiramente, a escala e a aparente dificuldade dos problemas enfrentados pelos governos de sociedades industrializadas ocidentais levaram os formuladores de políticas a buscar ajuda para solucionar esses problemas (Ham; Hill, 1993).

Dye (1976) menciona que a Análise de Políticas desempenha um papel significativo na ampliação do conhecimento sobre as ações governamentais e pode

auxiliar os formuladores de políticas (policy makers) a aprimorar a qualidade das políticas públicas.

A Análise de Política abrange uma ampla gama de atividades, todas relacionadas, de alguma forma, ao exame das causas e consequências das ações governamentais. Assim, uma definição amplamente aceita sugere que a Análise de Política se concentra nos problemas enfrentados pelos formuladores de políticas, com o objetivo de auxiliar na sua resolução por meio do uso de criatividade, imaginação e habilidade (Dagnino *et al.*, 2002).

Ham e Hill (1993) classificam os estudos de Análise de Políticas em duas grandes categorias:

a) A análise que visa desenvolver conhecimentos sobre o processo de elaboração de políticas (formulação, implementação e avaliação), estudando as características das políticas e o processo de elaboração, com uma orientação predominantemente descritiva.

b) A análise destinada a apoiar os formuladores de políticas, agregando conhecimento ao processo de elaboração e envolvendo-se diretamente na tomada de decisões, com um caráter mais prescritivo ou propositivo.

Seguindo o pensamento, Dye (1976), aponta que o conteúdo é duplamente abrangente, pois tanto o analista, seja ele posicionado dentro do aparato estatal, fora dele, em uma empresa privada ou no terceiro setor, precisa investigar as ações governamentais, seus motivos e os impactos resultantes.

De acordo com alguns dos pesquisadores que estabeleceram o campo, a orientação para políticas é o que distingue a Análise de Políticas da Administração Pública. Seu caráter normativo (no sentido de explicitamente portador de valores) reflete uma preocupação sobre como as ideias resultantes da análise podem ser aplicadas para impulsionar um projeto social alternativo. Nesse contexto, a melhoria do processo político, por meio de políticas públicas que promovam a democratização do processo decisório, é adotada como um viés normativo (Dagnino *et al.*, 2002).

Realizar Análise de Política envolve investigar as atividades dos governos, os motivos por trás delas e qual impacto essas atividades têm (Dye, 1976). Embora diversos autores tenham proposto várias definições sobre o tema, podemos começar afirmando que a Análise de Políticas pode ser vista como um conjunto de

conhecimentos oriundos de várias disciplinas das ciências humanas, utilizado para buscar resolver ou analisar problemas concretos em políticas públicas (Bardach, 1998).

A análise do processo tem como objetivo fornecer as informações necessárias para decisões programadas, identificando falhas no planejamento, realizando correções e atualizando o registro dos procedimentos. Quando aplicada à avaliação curricular, avalia a medida em que os princípios e pressupostos curriculares estão sendo efetivamente implementados. Já a avaliação de produtos é a última fase do processo avaliativo e envolve a coleta de descrições e julgamentos dos resultados, relacionando-os aos objetivos, contexto, insumos e processos. Este tipo de avaliação descreve e julga os resultados das estratégias de avaliação, buscando identificar discrepâncias entre o que foi planejado na análise dos insumos e o que foi realmente alcançado na proposta curricular (Bethony *et al.*, 2016).

#### 1.5.6. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Avaliação é o processo de julgar o valor de uma iniciativa organizacional com base em um referencial ou padrão comparativo previamente estabelecido. Também pode ser vista como a operação de verificar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida para alcançá-lo, utilizando como base um referencial ou critérios de aceitabilidade definidos (Garcia, 2001).

Ao avaliar uma determinada política ou programa social, é essencial que as condições para a avaliação estejam presentes desde a fase de formulação da política ou programa. Isso é necessário porque precisamos de informações sobre as condições dos grupos (ou regiões, ou instituições, ou qualquer outra unidade de análise) antes da implementação da política ou programa. Sem essas informações, torna-se praticamente inviável realizar qualquer tipo de avaliação (Ramos, 2009).

Ala-Harja e Helgason (2000) apontam que não há consenso sobre o que constitui a avaliação de políticas públicas, pois o conceito admite múltiplas definições, algumas até contraditórias. Isso se deve à diversidade de disciplinas, instituições e executores envolvidos na área de políticas públicas, abrangendo várias questões, necessidades e pessoas. Os autores definem avaliação de forma simples,

afirmando que “o termo compreende a avaliação dos resultados de um programa em relação aos objetivos propostos” (Ala-Harja; Helgason, 2000, p. 8).

A avaliação de contexto tem como funções principais identificar as necessidades do local em investigação e diagnosticar suas causas. Esta avaliação leva à análise dos insumos, que busca descrever as principais características qualitativas e/ou quantitativas dos recursos humanos e materiais disponíveis no programa em avaliação. A avaliação de insumos tem como objetivo planejar estratégias para viabilizar o programa, bem como realizar as mudanças necessárias na proposta curricular (Bethony *et al.*, 2016).

Além de ser útil para medir a eficácia da gestão pública, a avaliação também contribui para buscar e obter ganhos das ações governamentais em termos de satisfação dos usuários e de legitimidade social e política. Por essas e outras razões, destaca-se a importância dos processos de avaliação para a reforma das políticas públicas, modernização e democratização da gestão pública (Ramos, 2009).

A avaliação deve fornecer informações confiáveis e úteis, permitindo que a experiência adquirida seja incorporada ao processo de tomada de decisão. Ela deve ser vista como um mecanismo para melhorar o processo decisório, garantindo melhores informações para fundamentar as decisões e prestar contas sobre as políticas públicas (Ala-Harja; Helgason, 2000).

#### 1.5.7. MODELO TEÓRICO CIPP

O modelo teórico proposto por Daniel L. Stufflebeam, desenvolvido entre 1968 e 1971, tem como foco a função da avaliação voltada para a tomada de decisões (Stufflebeam, 1971; Vianna, 2000). Este modelo, conhecido mundialmente pelo acrônimo CIPP, é composto por quatro tipos distintos de avaliação: de Contexto, de Insumos, de Processos e Produtos. Essas avaliações são conduzidas ao longo de quatro fases principais: Planejamento, Estruturação, Implementação e Revisão (Stufflebeam, 1971). O modelo CIPP é uma abordagem estruturada e abrangente para a avaliação de programas sociais, educacionais e organizacionais.

Stufflebeam (1971) enfatiza que o modelo CIPP se baseia em quatro fases essenciais que antecedem a atividade avaliativa propriamente dita:

- 1 - Planejamento: O que se deseja fazer?
- 2 - Estruturação: Como se deseja fazer?
- 3 - Implementação: Está sendo feito conforme planejado? Se não, por quê?
- 4 - Revisão: Está funcionando adequadamente? Se não, por quê?

Para cada uma dessas fases, Stufflebeam (1971) propôs quatro tipos específicos de avaliação:

- Avaliação de Contexto: Examina o ambiente, identifica necessidades e define objetivos.
- Avaliação de Insumos: Analisa os recursos disponíveis e as estratégias para alcançar os objetivos.
- Avaliação de Processos: Avalia a implementação do plano e monitora as atividades em curso.
- Avaliação de Produtos: Avalia os resultados finais e os impactos do programa.

Essa estrutura clara e sequencial permite uma avaliação abrangente e detalhada de todas as etapas de um programa, identificando áreas de melhoria e subsidiando decisões estratégicas (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2004; Lima; Cavalcante; Andriola, 2008).

De acordo com Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2004), o modelo CIPP destaca-se por sua capacidade de se adaptar a diferentes tipos de avaliação, incluindo a avaliação de projetos, programas e organizações. Stufflebeam (1971) ressalta que o modelo CIPP fornece informações tanto proativas, que podem apoiar decisões durante a implementação, quanto retroativas, que permitem avaliar o mérito e o valor do programa após sua conclusão. Essa abordagem abrangente e sistemática torna o modelo CIPP uma ferramenta valiosa para a avaliação e aprimoramento contínuo de programas sociais e educacionais.

Lima, Cavalcante e Andriola (2008) apontam que o modelo CIPP promove uma cultura de avaliação fundamentada em investigações sistemáticas e na análise racional de dados relevantes. Essa abordagem permite comparar evidências com critérios de qualidade estabelecidos, facilitando a emissão de juízos de valor pelos avaliadores.

O Modelo de Avaliação CIPP é uma abordagem abrangente e estruturada que tem sido amplamente utilizada em diversos contextos, incluindo empresas, instituições e, mais recentemente, na área da saúde. O modelo é centrado na função da avaliação voltada para a tomada de decisões (Stufflebeam, 2001).

Uma das vantagens do modelo CIPP é a sua capacidade de promover a cultura da avaliação nas organizações, fundamentando as decisões gerenciais em investigações sistemáticas e análises racionais de dados relevantes (Lima, 2008). Além disso, o modelo é configurado para ser utilizado em avaliações formativas e somativas, fornecendo informações tanto proativas quanto retroativas (Andriola, 2010). O CIPP representa um modelo de natureza mais racional e analítica, projetado para fornecer informações úteis que auxiliem na tomada de decisões voltadas para o aprimoramento do currículo (Bethony *et al.*, 2016).

#### 1.6. ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada em diversas etapas antes de ser iniciada. Primeiramente, recebeu a aprovação da SEDUC, seguida pela autorização da unidade escolar envolvida. Posteriormente, a pesquisa foi submetida ao CEP que é um órgão colegiado, independente e multidisciplinar, criado para zelar pela proteção dos direitos e da dignidade dos participantes em pesquisas envolvendo seres humanos. O CEP desta pesquisa é o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da UEM, possuindo o certificado de aprovação ética sob o número: 77911423.0.0000.0104.

**PARTE II**  
**PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

## 2. DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

### 2.1. MARCO LEGAL E DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A fase inicial da educação de PCD é caracterizada pela negligência na era pré-cristã, onde não havia nenhum tipo de atendimento. As PCD eram abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições, e a sociedade aceitava essas ações como normais (Miranda, 2003).

Miranda (2003) ainda acrescenta que em uma fase posterior, durante os séculos XVIII e meados do século XIX, ocorre a institucionalização, em que os indivíduos com deficiência eram segregados e mantidos em instituições residenciais para proteção. O terceiro estágio, no final do século XIX e meados do século XX, é marcado pela criação de escolas e classes especiais em escolas públicas, com o objetivo de oferecer uma educação separada para as PCD. No quarto estágio, que ocorre no final do século XX, por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social, buscando inserir os indivíduos com deficiência em ambientes escolares semelhantes aos frequentados pelas pessoas sem deficiência.

Mantoan (2011, p. 1) afirma que a história da educação de PCD no Brasil está dividida em três grandes períodos:

- De 1854 a 1956 - Marcado por iniciativas de caráter privado;
- De 1957 a 1993 - Definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- De 1993.... - Caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Conforme Miranda (2003), a história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do Instituto dos Meninos Cegos (atualmente conhecido como Instituto Benjamim Constant) em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). "A fundação desses dois institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos com deficiência, promovendo a conscientização e a discussão sobre a sua educação" (Miranda, 2003, p. 3).

De acordo com Mazzotta (2001), apenas no final dos anos cinquenta e no início da década de sessenta do século XX é que a inclusão da "Educação de Deficientes", "Educação dos Excepcionais" ou "Educação Especial" na política educacional brasileira passou a ser implementada, indicando um período consideravelmente tardio para essa mudança.

A Educação Especial passou a ser responsabilidade do poder público em 1957, com a criação das "Campanhas", destinadas especificamente ao atendimento de diferentes deficiências. Nesse mesmo ano, foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), que levou à fundação do INES, ainda existente no Rio de Janeiro-RJ. Posteriormente, outras campanhas semelhantes foram criadas para atender a outras deficiências (Mantoan, 2011).

Na Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, o Art. 205 estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família". No Art. 208, está previsto que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Atualmente no Brasil existiram vários decretos e leis reconhecendo a importância dos serviços de Educação Especial. A Lei 4.024/61, em seu Art. 88, estabelecia a necessidade de integrar os excepcionais no sistema geral de educação, a fim de promover sua inclusão na comunidade (Brasil, 1961). A Lei 5.692/71 também previa tratamento especial para ACD físicas, sensoriais ou mentais, assim como para os superdotados, a ser definido pelos Conselhos de Educação. A regulamentação dessa matéria teve início em 1972, com o parecer 848 do Conselho Federal de Educação, que definia a natureza do tratamento especial e enfatizava a importância de serviços especializados e formação de recursos humanos na área (Brasil, 1971).

O Decreto nº 3.298 de 1999, Art. 3º da legislação brasileira, a deficiência é definida como "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de certa atividade considerada normal para o ser humano" (Brasil, 1999). Segundo o Decreto Federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004, PCD se enquadram nas seguintes categorias: Física, Auditiva, Visual e Mental (Brasil, 2004).

De modo globalizado, a declaração de Salamanca ressalta a importância de oferecer uma educação equitativa para todas as crianças e adolescentes com deficiências, por meio de escolas mais inclusivas (UNESCO, 1994). No âmbito governamental federal, a entidade responsável pela promoção dos direitos da PCD é a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

(SNDPD), vinculada à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Essa secretaria lançou a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (PNSPD), que resultou de uma ampla mobilização, tanto nacional como internacional, envolvendo diversos atores sociais e institucionais (Brasil, 2008).

Em 2008, o governo do Brasil oficializou a PNEEPEI, que abraça a Educação Inclusiva (EI) como um movimento global com implicações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. Esse movimento foi motivado pela defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer forma de discriminação (Brasil, 2008).

A Lei n.º 13.146/2015, que estabeleceu LBI, optou por substituir o termo "Educação Inclusiva" pelo conceito de "Sistema Educacional Inclusivo" (Brasil, 2015).

Em seu Inciso I do Art. 28 enfatiza a concepção do Sistema Educacional Inclusivo, que vai além do ensino obrigatório, assegurando a aprendizagem ao longo de toda a vida e promovendo a inclusão completa. Essa norma contempla o 3º do Art. 58 da Lei n.º 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que "a oferta de Educação Especial começa na Educação Infantil e continua ao longo da vida" (Brasil, 1996). Portanto, desde a etapa inicial da educação, quando necessário, deve ser disponibilizado um profissional de apoio, garantindo que essa oferta se estenda até o ensino superior e inclua também a educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2015).

De acordo com o Art. 2º da LBI, considera-se deficiência qualquer limitação física, intelectual ou sensorial, permanente ou temporária, que restrinja a capacidade de realizar uma ou mais atividades essenciais da vida cotidiana e/ou atividades remuneradas. Essa limitação pode ser causada ou agravada pelo ambiente social e econômico, tornando a inclusão social um desafio. (Brasil, 2015).

No contexto da busca por uma Educação Inclusiva e acessível a todas as crianças e adolescentes, é importante ressaltar que toda a comunidade escolar desempenha um papel crucial nesse processo. A seguir, foram apresentados alguns tópicos fundamentais para a oferta bem-sucedida dessa modalidade de educação.

Durante o processo de desenvolvimento das diferentes versões das LDB, o conceito de Educação Especial passou por uma transformação significativa. A ideia

inicial de uma educação em ambientes distintos e separados dos demais foi substituída por uma nova concepção, na qual busca-se adaptar todo o sistema escolar para atender os ACD dentro das escolas regulares. Nesse contexto, as instituições especiais evoluíram para se tornarem serviços de apoio especializados, que visam oferecer suporte adequado aos estudantes (Carvalho; Salerno; Araújo, 2015).

Esse contexto, não se limita apenas a discutir qual é o melhor ambiente para matricular e promover a educação de ACD intelectual. É fundamental, fornecer aos professores as condições e conhecimentos necessários para que possam utilizar instrumentos psicológicos e culturais, a fim de favorecer a educação e possibilitar o desenvolvimento dos ACD mental (Pletsch, 2009).

Por meio da implementação da Política de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva, é possível identificar a ruptura da predominância do modelo segregacionista nas diretrizes educacionais. Os textos voltados para essas políticas e as iniciativas institucionais que se seguiram fortaleceram a abordagem inclusiva, reforçando cada vez mais a direção adotada pela modalidade de Educação Especial (Mantoan, 2003).

A promoção da inclusão fundamenta-se na premissa de garantir um ensino de qualidade e equidade, demandando que a escola adote novas estratégias educacionais, promova a modernização do ensino e busque o aperfeiçoamento dos professores e dos métodos pedagógicos utilizados (Gomez, 2008).

O movimento pela inclusão escolar visa criar uma escola verdadeiramente acessível a todas as pessoas, fundamentada em princípios como: a celebração das diferenças individuais, o direito de pertencimento, a valorização da diversidade humana, a contribuição de cada aluno, o aprendizado colaborativo, a solidariedade, o reconhecimento da igual importância das minorias em relação à maioria e a promoção da cidadania com qualidade de vida (Sasaki, 2002).

Alunos que possuem necessidades educacionais especiais podem ser qualquer indivíduo que apresente características que demandam uma atenção mais especializada no ambiente educacional. Conforme mencionado por Bechtold e Weiss (2003, p. 21), uma pessoa com necessidades especiais:

É aquele que apresenta em caráter temporário ou permanente, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrente de fatores inatos ou

adquiridos, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio social, necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver seu potencial e superar ou minimizar suas dificuldades.

É necessário atribuir um novo significado ao papel da escola, juntamente com professores, pais e comunidades engajadas, e implementar em sua rotina formas mais solidárias e diversas de convivência. São as escolas que precisam passar por mudanças, e não os alunos, para que estes tenham garantido o direito de aprender e estudar dentro delas. A implementação de escolas inclusivas tem se tornado uma meta em diversos países (Leyser; Kirk, 2004).

No processo de ensino-aprendizagem, é essencial levar em consideração as características dos alunos em todas as suas dimensões, como cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relacionamento interpessoal e inserção social. A abordagem educacional não se limita a meros exercícios de habilidades corporais, mas busca promover a autonomia dos alunos ao exercitar tais habilidades de forma socialmente e culturalmente significativa (Strapasson; Carniel, 2007).

Oliveira e Veloso (2017) apresentam que a inclusão dos ACD nas escolas regulares está estabelecida nos dispositivos legais. No entanto, a Educação Inclusiva, além de ser respaldada por dispositivos legais que asseguram o direito de todos os alunos à educação, requer mudanças profundas na prática pedagógica e na concepção dos sistemas educacionais, promovendo a valorização da diversidade e a adaptação dos currículos e métodos de ensino, exigindo uma mudança de atitude, percepção e concepção dos sistemas educacionais. Isso implica ampliar o entendimento da Educação Especial e trabalhar em prol da diversidade, reformulando os princípios, objetivos e currículos das escolas sob a perspectiva inclusiva. É necessário capacitar todos os estudantes, independentemente de serem considerados "normais" ou "com deficiência", para sua inserção e participação na sociedade, exercendo plenamente a cidadania. Em um cenário em que a construção de uma sociedade inclusiva se torna um processo de extrema relevância para o progresso e a preservação do sistema democrático (Mendes, 2006).

Dessa forma, a educação é considerada um direito fundamental e deve ser assegurada a todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, como síndromes e necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva baseia-se nos princípios de qualidade e equidade

no ensino, o que requer a implementação de medidas educacionais inovadoras, a atualização dos professores e o aprimoramento dos métodos pedagógicos empregados (Gomez, 2008).

A Educação Especial esteve ausente da matriz curricular na maioria dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior, resultando na falta de contato dos professores com esse campo de atuação. Isso tem consequências significativas para o processo de inclusão, uma vez que os educadores estão familiarizados apenas com discursos que enfatizam os padrões de normalidade. Como resultado, muitos professores sentem-se despreparados e desconfortáveis ao receber um ACD em sua sala de aula, pois não possuem conhecimento pedagógico adequado para trabalhar com esses alunos (Pinheiro, 2020). Para minimizar essa lacuna, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que começou a ser implementada a partir de 2006, tornou obrigatória a inclusão de disciplinas voltadas à Educação Especial nos cursos de licenciatura, buscando garantir uma formação mais adequada para os futuros docentes (BRASIL, 2006).

Um elemento apontado por Pletsch (2009) está relacionado à exclusão das PCD mental do direito de participar do processo ensino-aprendizagem com qualidade, mesmo com apoio especializado. Para a maioria dos sujeitos com deficiência, eram oferecidas atividades concretas simples e até mesmo infantilizadas. A este respeito, a escola precisaria “transformar” sua estrutura para possibilitar uma educação plena àqueles sujeitos.

De acordo com o estudo realizado por Souza (2003) com cinco professores de Educação Física, a questão da inclusão do ACD no ensino regular da escola pública envolve a necessidade de uma gestão democrática na instituição. Nesse contexto, discutir a inclusão torna-se uma tarefa complexa e desafiadora, especialmente em uma sociedade que lida com diversas questões de exclusão e competitividade em termos de prioridades sociais.

É fundamental compreender que o conceito de inclusão está intrinsecamente ligado ao conceito de exclusão. Portanto, quando uma proposta política busca alcançar a meta da "inclusão", também está implicitamente projetando a existência da "exclusão" (Pletsch, 2009).

Ciantelli, Leite e Martins (2013), em um de seus estudos, apresentam que, para um dos alunos analisados, a sua permanência na escola regular, mesmo com a complementação do AEE, mostrou-se pouco efetiva devido ao seu baixo desenvolvimento acadêmico e níveis reduzidos de interações sociais. Diante disso, sugere-se que a Escola Especial possa ser considerada como uma alternativa educacional mais adequada para alunos com características semelhantes.

Tal fato pode ser explicado por Souza (2003), em que aponta que a escola não é um centro de saúde e os professores, não são médicos, fisioterapeutas, psicólogos e outros, são professores e assim devem ser tratados. Daí a importância de uma rede social que ampare os professores e alunos, no entanto, no que tange a educação, a iniciativa deve ser do sistema educacional conjuntamente com o coletivo da escola, pois quem compreende o processo educacional são os profissionais da educação. Assim, os professores não podem ser transformados em profissionais da saúde para que o processo de inclusão se efetive.

As produções científicas requerem uma atenção ampliada por parte dos envolvidos no processo de inclusão, além de demandarem estudos mais aprofundados por parte dos profissionais da área. Isso se justifica pelo fato de que tais produções contribuem para o desenvolvimento de novas práticas inclusivas (Fontana, 2013).

A educação de ACD demanda um professor com habilidades e conhecimentos específicos, embasados tanto em teoria quanto em prática. No entanto, nem sempre isso é encontrado (Bonin; Mafli, 2013). Neste contexto, Mendonça (2019) nos alerta sobre a relevância dos professores de apoio, que desempenham um papel crucial na garantia da participação contínua de ACD na sala de aula, proporcionando-lhes a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades, mesmo que esses alunos possam precisar de mais tempo. Assim, esses profissionais assumem a responsabilidade pelo progresso educacional e bem-estar dos ACD, preenchendo uma lacuna essencial na formação educacional.

Em 2001, a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) marcou um dos avanços mais significativos no processo de inclusão educacional.

Essa resolução estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, entre as várias adaptações necessárias para a efetiva implementação da inclusão, incluiu a provisão de apoio para crianças com deficiências quando necessário (Brasil, 2001). É importante destacar que o apoio prestado aos alunos por meio de profissionais de apoio envolveu uma abordagem colaborativa na sala de aula, promovendo a interação entre o profissional de apoio, o aluno e o professor titular.

Com a promulgação da Lei de Inclusão e da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, conhecida como Lei Berenice Piana, onde define o TEA como PCD para fins legais (Art. 1º), o laudo médico adquiriu uma nova função nos contextos escolar e assistencial. A partir dessa lei (Lei n.º 12.764/2012), a criança diagnosticada com TEA tem seu direito à vaga na escola assegurado (Art. 7º), assim como outras garantias previstas em seu Estatuto de Direitos (Brasil, 2012).

No ano de 2015, a promulgação da Lei n.º 13.146, a LBI, representou um avanço significativo no cenário educacional do Brasil. Essa legislação reforçou a importância dos professores de apoio como agentes fundamentais para a efetivação da inclusão de ACD nas escolas do país. Os profissionais de apoio desempenham um papel crucial ao proporcionar suporte individualizado, adaptando materiais, promovendo a acessibilidade e auxiliando na comunicação dos estudantes com deficiência. Além disso, a lei destaca a necessidade de formação e capacitação desses profissionais, assegurando que estejam devidamente preparados para atender às necessidades específicas dos alunos, contribuindo assim para um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e enriquecedor (Brasil, 2015).

De acordo com o disposto no Art. 3º, Inciso XIII, da Lei n.º 13.146/2015, o profissional de apoio escolar é definido como:

Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p. 2).

Em 2016, o Senador Romário Faria apresentou o Projeto de Lei do Senado 278/2016, que propôs modificações na Lei n.º 13.146/2015, conhecida como LBI. Este projeto tem como objetivo estabelecer um limite máximo de até três ACD para

serem atendidos por um único profissional de apoio escolar. Além disso, o projeto abria a possibilidade de as famílias dos alunos contrataram e remunerarem esses profissionais, mesmo quando atuassem em instituições de ensino públicas (Faria, 2016).

No decorrer dos anos, esse projeto passou por revisões e discussões no âmbito legislativo. Em 2018, a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) aprovou a proposta. Entretanto, em 2021, a Comissão de Educação do Senado promoveu alterações significativas no texto. Uma das principais mudanças foi a remoção do dispositivo que estabelecia o limite de três estudantes por profissional de apoio escolar. O novo texto aprovado na Comissão de Educação enfatiza a necessidade de profissionais "em número adequado" para atender às demandas específicas de cada comunidade escolar, reconhecendo que a proporção deve ser avaliada em cada situação (Agência Senado, 2021).

Conforme Silva e Maciel (2005), baseados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esse educador tem a responsabilidade de adquirir as habilidades necessárias para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, oferecer apoio ao professor da sala de aula regular, elaborar e aplicar abordagens educacionais específicas para atender a essas necessidades, e contribuir para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, implementando estratégias como flexibilização curricular e métodos pedagógicos alternativos. No caso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, esse professor complementa o trabalho do professor titular.

Mendonça (2019), aponta que para se tornar um Professor de Apoio, esse profissional precisa satisfazer certos requisitos que são essenciais para o desenvolvimento do trabalho inclusivo. Esses requisitos incluem ter experiência em ensino, uma formação sólida que abrange conhecimentos gerais sobre ensino e educação continuada, bem como uma especialização na área de deficiência com a qual irá trabalhar. A atuação desse professor é particularmente impactante quando ele colabora em estreita parceria com o professor titular, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizado dos ACD em relação aos conteúdos ensinados. Ele desempenha o papel de intermediário entre o docente que ministra a aula e o aluno que está recebendo suporte, contribuindo assim para a permanência bem-sucedida

do ACD na sala de aula, como parte integral de um processo de aprendizado em que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, podem aprender (Mendonça, 2019).

Dentre as atribuições do Professor de Apoio, podemos destacar as seguintes: observar as necessidades individuais da criança, estabelecer metas de aprendizagem em colaboração com o professor da turma ou disciplina, procurar ou criar recursos e materiais didáticos adequados, participar ativamente no planejamento conjunto com outros educadores (incluindo o professor da turma e especialistas), integrar-se à rotina da turma, contribuindo com uma perspectiva adicional tanto para o grupo quanto para cada aluno, e avaliar o processo de ensino-aprendizagem em conjunto com o professor (Silva; Maciel, 2005).

## 2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

Garantir a inclusão social e a participação plena de todas as pessoas na sociedade é compromisso da Prefeitura de Maringá. Em 2023, o município demonstrou seu compromisso com a promoção de políticas públicas inclusivas ao estabelecer a Secretaria da PCD. Essa iniciativa enfatiza a importância de proporcionar igualdade de oportunidades e cuidados específicos para PCD em várias esferas da sociedade (Maringá, 2023).

Segundo o site oficial da prefeitura de Maringá (2020), tanto os educandos quanto os docentes são integrantes do contexto da Educação Inclusiva na rede de ensino municipal de Maringá. No âmbito da equipe, há a presença de duas professoras com deficiência visual e uma com autismo. Nas instituições escolares, cerca de 550 alunos têm direito ao AEE, e aproximadamente 350 colaboradores oferecem suporte em sala de aula, passando por formação contínua mensal. O município também investe na formação de profissionais da Rede Municipal de Educação para inclusão e atendimento de ACD nas unidades escolares.

O AEE tem como principal objetivo ajudar os alunos a superar dificuldades de aprendizagem durante o processo de apropriação do conhecimento científico. Esse suporte é voltado para estudantes com dificuldades específicas, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, TDAH, ou dificuldades gerais de aprendizagem.

Os profissionais que prestam esse atendimento possuem formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, atuando na promoção do desenvolvimento de habilidades que facilitam o raciocínio lógico e a compreensão dos conteúdos escolares (Maringá, 2012).

Com base na PNEEPEI, a Assessoria Pedagógica da Educação Especial visa oferecer um AEE que assegure o acesso e a qualidade do ensino. Entre os serviços ofertados, estão as Salas de Recurso Multifuncional (SRM), onde os alunos recebem atendimento individualizado conforme suas necessidades; Professores de Apoio em Sala de Aula, que auxiliam diretamente no processo de ensino de ACD; estimulação essencial, destinada a crianças de 0 a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; e uma escola municipal bilíngue, que atende alunos surdos, desde a Educação Infantil até a conclusão do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (Maringá, 2012).

Educação Especial/Apoio Pedagógico Interdisciplinar na Rede Municipal de Educação do município de Maringá é um programa abrangente que integra diversos profissionais para proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos. Essa iniciativa inclui a Orientação Educacional que auxilia professores em questões pedagógicas e media conflitos escolares, e o acompanhamento pedagógico, voltado para estudantes com dificuldades de aprendizagem. A Assessoria Pedagógica da Educação Especial e Inclusão Educacional oferece serviços como atendimento em SRM e Professor de Apoio à Sala de Aula (Anexo I), visando a promover a inclusão. Além disso, a equipe conta com suporte psicológico, fonoaudiológico e psicopedagógico para atender às necessidades individuais dos alunos e promover uma Educação Inclusiva e de qualidade (Maringá, 2020).

O público-alvo do AEE no município inclui crianças que frequentam a SRM e aquelas que contam com o apoio do Professor de Apoio à Sala de Aula. Na SRM, são atendidas todas as crianças com deficiência que não frequentam escolas especiais, sendo necessária a apresentação de um relatório de ingresso para atendimento (Maringá, 2023).

De acordo a Instrução Normativa n.º 5, de 31 de janeiro de 2023, em seu o Art. 1º, os alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial e têm direito ao atendimento especializado de um Professor de Apoio à Sala de Aula são

aqueles que possuem laudos ou diagnósticos médicos que comprovam a necessidade para a aprendizagem. Isso inclui estudantes com Deficiência Física Neuromotora, conforme a Instrução Normativa n.º 002/2012-Seed/Sued, e com TEA, conforme a Instrução Normativa n.º 001/2016-Seed/Sued (Maringá, 2023).

Já o Art. 2º deste documento, estabelece que, para que o aluno tenha acesso ao atendimento do Professor de Apoio à Sala de Aula, a Unidade Escolar deve enviar um Comunicado Interno (CI) com o laudo médico em anexo e justificar a necessidade à Assessora Pedagógica da Educação Especial. A validação do atendimento depende da análise da Assessoria Pedagógica da Educação Especial e da autorização da Diretoria de Gestão (Maringá, 2023).

Na Instrução Normativa n.º 14, de 27 de dezembro de 2023 em seu Art. 3º aponta que as escolas da rede pública municipal de Maringá que oferecem Educação em Tempo Integral devem garantir o Atendimento Educacional Especializado Intensificado (AEE-I) para os estudantes da Educação Especial que estejam matriculados e devidamente registrados no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) (Maringá, 2023).

No Art. 4º está estabelecido que o AEE-I será oferecido nas escolas que disponibilizam Educação em Tempo Integral, abrangendo exclusivamente todos os ACD, TGD, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e transtornos funcionais específicos, desde que estejam matriculados e identificados no SERE. Nos casos específicos, em função das necessidades de suporte do estudante, a equipe escolar, junto com a família, professores e profissionais externos, deverá avaliar as necessidades do aluno. Caso seja necessário, poderá ser sugerida a redução da carga horária letiva (Maringá, 2023).

Em relação ao planejamento do AEE-I, no Art. 7º, no parágrafo terceiro, determina-se que o professor ou educador de apoio elabora um planejamento individualizado para cada aluno de sua turma, utilizando como referência o Plano Educacional Individualizado (PEI). Este documento é o registro oficial das ações didático-pedagógicas e acompanha a estrutura curricular das instituições de ensino (Maringá, 2023).

Por meio desses serviços interdisciplinares, a Rede Municipal de Educação do município de Maringá busca atender às demandas de alunos com diferentes

desafios de aprendizagem, garantindo que cada um receba o apoio necessário para seu desenvolvimento educacional. Com profissionais qualificados e serviços abrangentes, a iniciativa visa promover a inclusão e proporcionar a cada aluno a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional (Maringá, 2020).

Ainda no site oficial da prefeitura de Maringá (2020), é explicado que quando uma criança apresenta atrasos no desenvolvimento ou enfrenta problemas de saúde relacionados à alimentação, ela é encaminhada para o Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar (CEMAE). No CEMAE, uma equipe multidisciplinar oferece serviços como orientação educacional, acompanhamento pedagógico e psicológico, assessoria pedagógica para Educação Especial e inclusão educacional, atendimento fonoaudiológico e psicopedagógico, além de estimulação essencial. Os diagnósticos mais comuns incluem TEA, deficiência neuromotora e Síndrome de Down, bem como DI e deficiências sensoriais, tais como deficiências visuais e auditivas. Este projeto recebeu um investimento total de R\$ 289.014,69, provenientes de recursos próprios da Prefeitura de Maringá para sua estruturação e desenvolvimento. No ano de 2020, mensalmente, as custas com os Professores de Apoio em Sala de Aula tiveram um gasto estimado em torno de R\$ 766.416,00, para sua estruturação e desenvolvimento (Maringá, 2020).

### 2.3. CLASSIFICAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS

PCD são aquelas que apresentam alguma alteração nos aspectos motores, mentais, sensoriais ou múltiplos (Rebouças *et al.*, 2011). De acordo com a definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), a deficiência se refere à perda ou anormalidade de uma estrutura corporal ou de uma função fisiológica, incluindo funções mentais (OMS, 2019).

Essa compreensão é fundamental para analisar o contexto educacional, especialmente em relação às matrículas na Educação Especial. A Tabela 1 apresenta o número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino no Brasil, com dados coletados entre os anos de 2019 e 2023. Essas informações, fornecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio dos resultados do Censo Escolar 2023, revelam a evolução das matrículas de ACD, TGD e/ou AH/SD em

classes comuns ou em classes especiais exclusivas (Brasil, 2024). A análise dessas matrículas é fundamental para compreender a efetividade das políticas de inclusão educacional e os avanços na formação de um ambiente escolar mais inclusivo.

Tabela 1 - Número de Matrículas da Educação Especial por Etapa de Ensino (2019-2023)

Ano	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof/Con/Sub	EJA
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2022	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2023	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2024).

Legenda: Educ. Inf.: Educação Infantil/Ens. Fund.: Ensino Fundamental/Ens. Méd.: Ensino Médio/Prof. Con/Sub: Profissional, Concomitante, Subsequente/EJA: Educação de Jovens e Adultos.

A disseminação das ideias inclusivas e a aceitação por parte da sociedade progrediram significativamente com o reconhecimento dos direitos das PCD. Esse avanço é fruto das lutas de diversos setores da sociedade civil, que contribuíram para que muitas das demandas e necessidades específicas dessas pessoas fossem incorporadas na legislação (Laplène, 2014).

As deficiências podem ser classificadas em diferentes tipos, com base no comprometimento que causam. Entre as principais categorias estão: deficiências físicas, que afetam a mobilidade e o controle motor; deficiências sensoriais, que envolvem limitações nos sentidos, como audição e visão; deficiências intelectuais, que impactam o desenvolvimento cognitivo; e deficiências múltiplas, nas quais há a combinação de dois ou mais tipos de deficiências (OMS, 2019). Essas classificações são essenciais para orientar as políticas inclusivas e as práticas pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Física e da Educação Inclusiva.

### 2.3.1. DEFICIÊNCIAS FÍSICAS

Deficiências Físicas referem-se a qualquer perda ou anormalidade na estrutura ou função fisiológica ou anatômica presente desde o nascimento. Essas deficiências podem resultar de diversas causas, incluindo prematuridade, anóxia perinatal, desnutrição materna, rubéola, toxoplasmose, trauma durante o parto, exposição à radiação, uso de substâncias, condições metabólicas e outras causas ainda não identificadas (Macedo, 2008).

De acordo com a PNS de 2019, a deficiência física se manifesta de diversas maneiras, afetando tanto os membros inferiores quanto os superiores. No que diz respeito aos membros inferiores, aproximadamente 7,8 milhões (3,8% da população) de pessoas no Brasil são afetadas. Esse tipo de deficiência foi mais comum entre as mulheres (4,8%) em comparação aos homens (2,7%) e teve uma prevalência muito maior entre idosos com 60 anos ou mais, atingindo 14,4% dessa faixa etária, o equivalente a quase 5 milhões de pessoas. Além disso, entre crianças de 2 a 17 anos, cerca de 174 mil apresentavam algum tipo de deficiência física, sendo esse quadro mais frequente entre pessoas de cor preta (4,3%) em comparação a pardas e brancas (3,6% e 3,8%, respectivamente) (IBGE, 2021).

Por outro lado, 2,7% da população, ou aproximadamente 5,5 milhões de pessoas, relatou ter deficiência física relacionada ao uso dos membros superiores. Assim como nas deficiências motoras dos membros inferiores, essa condição foi mais comum entre as mulheres (3,4%) do que entre os homens (1,8%). A prevalência foi mais alta entre pessoas com 40 anos ou mais, especialmente na faixa etária dos 60 anos ou mais, onde o percentual chegou a 9,6%. Além disso, a deficiência física relacionada aos membros superiores foi mais frequente entre pessoas com menor escolaridade, afetando 6,9% daqueles sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto, enquanto apenas 1% das pessoas com nível superior apresentaram essa condição (IBGE, 2021).

Ao somarmos as PCD física relacionada tanto aos membros inferiores quanto aos membros superiores, temos um total significativo. Aproximadamente 7,8 milhões de pessoas apresentam dificuldades motoras nos membros inferiores, e cerca de 5,5 milhões possuem deficiência nos membros superiores. Assim, o número total de pessoas com algum tipo de deficiência física no Brasil atinge 13,3 milhões de indivíduos (IBGE, 2021).

Esses números ressaltam a importância de políticas públicas eficazes e inclusivas para atender às necessidades dessa parcela expressiva da população, garantindo seus direitos de acordo com as legislações vigentes.

Macedo (2008) destaca que as deficiências físicas podem se manifestar como uma alteração total ou parcial em um ou mais segmentos do corpo, resultando em comprometimento da função física. Ela pode se apresentar de diversas formas, como paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral e malformações nos membros (Macedo, 2008).

Macedo (2008) ainda prossegue ao destacar as diferentes formas de deficiências físicas:

- a) Paraplegia: Paralisia total ou parcial da metade inferior do corpo, afetando as funções das pernas.
- b) Paraparesia: Perda parcial das funções motoras nos membros inferiores.
- c) Monoplegia: Perda total das funções motoras de um único membro, seja superior ou inferior.
- d) Monoparesia: Perda parcial das funções motoras de um único membro, seja superior ou inferior.
- e) Tetraplegia: Paralisia total ou parcial que compromete tanto os braços quanto as pernas.
- f) Tetraparesia: Perda parcial das funções motoras nos membros superiores e inferiores.
- g) Triplegia: Perda total das funções motoras em três membros.
- h) Triparesia: Perda parcial das funções motoras em três membros.
- i) Hemiplegia: Perda total das funções motoras de um lado do corpo (direito ou esquerdo).
- j) Hemiparesia: Perda parcial das funções motoras de um lado do corpo (direito ou esquerdo).
- k) Paralisia Cerebral: Conjunto de limitações psicomotoras causadas por lesão no sistema nervoso central. Pode gerar movimentos involuntários e espasmos musculares (espasticidade), com diferentes níveis de

comprometimento dependendo da área lesionada no cérebro. Embora possa ocorrer em conjunto com deficiência mental, não é uma regra.

l) Malformação Congênita: Anomalia física presente desde o nascimento.

Pode haver associação de múltiplas deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física), levando a atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa, conhecidas como deficiências múltiplas (Macedo, 2008).

As deficiências podem ser divididas em congênitas e adquiridas, cada uma com particularidades específicas. A deficiência congênita é aquela que se manifesta desde o nascimento, como no caso da paralisia, que é considerada uma condição de origem genética e irreversível, influenciando profundamente a identidade da pessoa. Por outro lado, a deficiência adquirida ocorre após o nascimento, como uma paralisia decorrente de um evento na adolescência, que não tem origem genética e pode apresentar possibilidades de recuperação. Essas diferenças quanto à origem da deficiência impactam as percepções sociais e o estigma associado, sendo que as deficiências congênitas tendem a enfrentar maior estigmatização (Bogart; Rosa; Slepian, 2019).

Seja a deficiência congênita ou adquirida, ela tem implicações psicológicas profundas, variando desde rejeição até dificuldades em lidar com a diferença em relação aos outros. A experiência vivida por uma PCD está fundamentada em três aspectos: social, psicológico e biológico (Macedo, 2008).

## 2.3.2. DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS

### 2.3.2.1. DEFICIÊNCIA VISUAL

A definição legal de deficiência visual é baseada na acuidade visual medida por testes quantitativos para visão à distância. Cegueira é caracterizada por uma acuidade visual de 0,05 ou menos no melhor olho, mesmo com a melhor correção óptica. A baixa visão, ou visão subnormal, corresponde a uma acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, ou em casos em que o campo visual combinado de ambos os olhos seja igual ou inferior a 60 graus, podendo variar de leve a profundo (Cunha, 2022). O Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) (2019) também utiliza o termo "visão subnormal" de forma mais específica, referindo-se àqueles que, mesmo

após tratamento ou correção refrativa, apresentam acuidade visual entre menos de 20/60 e percepção de luz, ou um campo visual menor que 10 graus, mas ainda são capazes ou têm o potencial de usar sua visão para planejar e executar tarefas. Além disso, o CBO (2019) propôs uma revisão das categorias de deficiência visual, que se baseiam na acuidade visual à distância, sendo classificadas da seguinte forma:

- Categoria 0: Deficiência visual leve ou sem deficiência, com acuidade visual pior que 20/70 (3/10 ou 0.3) e igual ou melhor que 6/18.
- Categoria 1: Deficiência visual moderada, com acuidade visual pior que 20/70 (3/10 ou 0.3) e igual ou melhor que 20/200 (1/10 ou 0.1), ou entre 6/18 e 6/60.
- Categoria 2: Deficiência visual severa, com acuidade visual pior que 20/200 (1/10 ou 0.1) e igual ou melhor que 20/400 (1/20 ou 0.05), ou entre 6/60 e 3/60.
- Categoria 3: Cegueira, com acuidade visual pior que 20/400 (1/20 ou 0.05) e igual ou melhor que 5/300 (20/1200 ou 1/50 ou 0.02), ou entre 3/60 e 1/60, ou contagem de dedos a 1 metro.
- Categoria 4: Cegueira, com acuidade visual pior que 5/300 (20/1200 ou 1/50 ou 0.02) e igual ou melhor que percepção de luz.
- Categoria 5: Cegueira total, sem percepção de luz.
- Categoria 9: Indeterminada ou sem especificação (CBO, 2019).

Conforme os dados da PNS em 2019, 3,4% da população brasileira com 2 anos ou mais declarou ter grande dificuldade ou ser incapaz de enxergar, representando quase 7 milhões de PCD visual. Houve uma diferença percentual entre os sexos: 2,7% dos homens e 4,0% das mulheres apresentaram essa deficiência. Quanto às faixas etárias, 0,5% das crianças de 2 a 9 anos tinham deficiência visual; entre 10 e 39 anos, o percentual variava entre 1,1% e 1,5%; a partir dos 40 anos, subia para 4,4%, e entre pessoas com 60 anos ou mais, chegava a 9,2% (IBGE, 2021).

É importante destacar que a abordagem médica em relação à deficiência visual foca em compreender, por meio da medição da acuidade visual, o "quanto" a pessoa é capaz de enxergar. O diagnóstico de cegueira é determinado com base na capacidade visual do indivíduo, após serem aplicados todos os tratamentos e correções ópticas disponíveis (Reis; Eufrazio; Bazon, 2010).

Em 2015, uma estimativa apontou que havia 36 milhões de pessoas cegas, sendo 56% do sexo feminino, e 216,6 milhões apresentavam deficiência visual moderada ou grave. Além disso, o número de indivíduos com comprometimento visual leve foi estimado em 188,5 milhões. O estudo também estimou a presbiopia funcional, afetando 1.094,7 milhões de pessoas ou mais, das quais 666,7 milhões tinham 50 anos ou mais (CBO, 2019).

Pires e Gasparetto (2008), apontam que na escola regular pública, a falta de conhecimento sobre a baixa visão, a ausência de materiais adaptados para esse público e a utilização de técnicas de ensino limitadas acabam restringindo o acesso dos estudantes com deficiência visual a informações completas, dificultando, assim, seu processo de aprendizagem.

#### 2.3.2.2. DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A deficiência auditiva é caracterizada por uma perda auditiva bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, medida por meio de um audiograma (Soleman; Bousquat, 2021).

Na abordagem orgânico-biológica, a surdez é compreendida como a incapacidade de responder a estímulos sonoros, uma privação sensorial que pode ocorrer em diferentes etapas do desenvolvimento humano, devido a diversos fatores (Russo *et al.*, 2009). Nessa visão, acredita-se que, com a reabilitação auditiva e o treinamento das habilidades de audição, todos os surdos seriam capazes de desenvolver a língua oral. Esse modelo também defende que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado à capacidade de falar, criando uma associação incorreta entre linguagem e fala (Bisol; Valentini, 2011).

Segundo a CID-11 (OMS, 2019), existem a deficiência auditiva congênita e a adquirida. A deficiência auditiva congênita ocorre devido a fatores genéticos, podendo ser causada por genes dominantes ou recessivos. Genes dominantes para surdez se manifestam em diferentes gerações, mesmo quando herdados de apenas um dos pais. Já os genes recessivos podem permanecer ocultos e só se manifestam caso sejam transmitidos por ambos os progenitores. Esse tipo de deficiência ocorre antes da aquisição da linguagem, estando presente desde o nascimento devido a condições congênitas (OMS, 2019).

A deficiência auditiva adquirida, por outro lado, manifesta-se ao longo da vida e não está presente no nascimento. Ela ocorre após a aquisição da linguagem e pode ser causada por doenças, traumas ou efeitos colaterais de medicamentos. A perda auditiva condutiva resulta de problemas na orelha externa ou média, como obstruções, danos nos ossículos, infecções ou perfuração da membrana timpânica. A perda auditiva neurossensorial, por sua vez, envolve alterações no nervo vestibulococlear, na orelha interna ou nos centros de processamento auditivo do cérebro. Além disso, há a perda auditiva mista, que combina características da perda condutiva e neurossensorial (OMS, 2019).

Em 2019, 2,3 milhões de brasileiros com 2 anos ou mais afirmaram ter grande dificuldade para ouvir ou serem completamente incapazes de fazê-lo, representando 1,1% da população. Não houve distinção entre os sexos, ambos com 1,1%. Entre as crianças de 2 a 9 anos, 31 mil apresentavam deficiência auditiva, e o número de pessoas com limitações auditivas aumentava com a idade. Na faixa etária de 60 anos ou mais, 1,5 milhão de pessoas (4,3%) tinham deficiência auditiva. Não foram observadas diferenças percentuais relacionadas à cor ou raça entre as pessoas com essa condição (IBGE, 2021).

Soleman e Bousquat (2021) indicam que há 466 milhões de PCD auditiva no mundo. A prevalência de desigualdades em saúde é particularmente alta entre grupos minoritários, como os surdos, cujas necessidades de saúde frequentemente são pouco pesquisadas e inadequadamente atendidas.

Figueirêdo (2014) aponta que indivíduos com deficiência auditiva podem se comunicar tanto por meio da língua de sinais quanto de forma oral, demonstrando a diversidade de modos de interação que essas pessoas podem adotar. No entanto, é importante destacar que há casos em que, independentemente do método de comunicação utilizado, alguns indivíduos com deficiência auditiva enfrentam dificuldades significativas para alcançar uma compreensão plena e eficaz da comunicação. Essas barreiras podem se manifestar de diferentes maneiras, interferindo no entendimento de mensagens, seja no contexto social, educacional ou profissional, o que reforça a necessidade de intervenções adequadas e suporte

especializado para promover uma comunicação mais acessível e inclusiva (Figueirêdo, 2014).

### 2.3.3. DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS

#### 2.3.3.1 SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é uma condição genética que foi identificada há mais de um século, em 1866 por John Langdon Down, enquanto atuava no Hospital John Hopkins em Londres, esta condição é uma das causas mais comuns de DI, abrangendo aproximadamente 18% do total de indivíduos com DI em instituições especializadas. Embora Langdon Down tenha oferecido uma descrição clínica minuciosa da síndrome, ele erroneamente estabeleceu associações com características étnicas, seguindo as tendências da época, e a denominou de forma inadequada como "idiotia mongoloide", devido à semelhança percebida com o grupo de indivíduos denominado Mongóis (Moreira; El-Hani; Gusmão, 2000).

A causa exata da Síndrome de Down, incluindo o motivo pelo qual os cromossomos 21 permanecem unidos, ainda é desconhecida. Embora vários fatores tenham sido considerados, a idade materna é o único fator comprovadamente associado ao aumento da probabilidade de ter um bebê com Síndrome de Down, especialmente em mães com 35 anos ou mais (Kozma, 2007).

O cromossomo 21, o menor dos autossomos humanos, hospeda aproximadamente 255 genes, de acordo com informações recentes do Projeto Genoma Humano. A trissomia que afeta a banda cromossômica 21q22, correspondendo a cerca de um terço deste cromossomo, tem sido associada às características da síndrome. Nesses indivíduos afetados, a mencionada região cromossômica exibe as marcas típicas de eucromatina, representando genes estruturais e seus produtos em uma triplicação de dose (Moreira; El-Hani; Gusmão, 2000).

Indivíduos com Síndrome de Down apresentam uma configuração cromossômica distinta, caracterizada por um total de 47 cromossomos, ao invés do padrão normal de 46 cromossomos. Dado que os cromossomos e os componentes genéticos neles contidos exercem uma função primordial na determinação dos

traços hereditários de um filho, a inclusão deste cromossomo adicional resultará em implicações para sua trajetória de vida. As manifestações físicas podem diferir discretamente daquelas observadas em crianças sem a síndrome, sendo possível identificar características clínicas específicas. É provável, ainda, que ocorra algum grau de comprometimento intelectual, embora a extensão destes desafios possa variar consideravelmente de um indivíduo para outro (Kozma, 2007).

Moreira, El-Hani e Gusmão (2000), nos mostram que Além do atraso no progresso do desenvolvimento, o portador da Síndrome de Down pode enfrentar outras questões de saúde, incluindo cardiopatia congênita (40%), hipotonia (100%), dificuldades de audição (50 a 70%), problemas de visão (15 a 50%), alterações na coluna cervical (1 a 10%), disfunções da tireoide (15%), problemas neurológicos (5 a 10%), obesidade e envelhecimento precoce. No que concerne ao desenvolvimento, embora a Síndrome de Down seja subletal por natureza, pode ser considerada geneticamente letal quando se leva em consideração que 70-80% dos casos são eliminados prematuramente. A maioria das pessoas com Síndrome de Down apresenta um nível de funcionamento cognitivo que abrange desde retardo mental leve até moderado. Os autores ainda afirmam que a melhoria na capacidade cognitiva tem sido associada ao mosaicismos cromossômico, juntamente com outros elementos como a composição genética individual e o impacto de fatores epigenéticos e ambientais (Moreira; El-Hani; Gusmão, 2000).

As pessoas com Síndrome de Down apresentam maior risco de desenvolver neoplasias mieloides, especialmente leucemias agudas, tanto na infância quanto na vida adulta. A incidência de leucemia mieloide aguda é significativamente elevada em crianças com menos de cinco anos, sendo predominantemente do tipo megacarioblástica aguda, e está associada à mutação do gene GATA1, que desempenha um papel essencial na diferenciação celular. Além disso, esse grupo de distúrbios inclui a mielopoiese anormal transitória, uma condição observada em neonatos com síndrome de Down, também relacionada à mutação do gene GATA1. Essa anomalia pode se manifestar temporariamente logo após o nascimento, exigindo acompanhamento médico para avaliar possíveis complicações ou evolução para leucemia mieloide aguda (OMS, 2019).

No âmbito das instituições escolares, quando se trata das crianças com Síndrome de Down, conforme enfatizado por Van Gameraen-Oosterom *et al.* (2013), observa-se uma ênfase na promoção da aprendizagem das competências sociais, sendo frequentemente incentivada por meio da implementação de programas de intervenção precoce, ensino de aptidões sociais e desempenho acadêmico durante a fase escolar. Entretanto, até o momento, não há comprovações que confirmem que adolescentes e adultos com Síndrome de Down conseguem, de fato, adquirir as habilidades necessárias para uma vida independente ao atingirem a fase adulta. No que diz respeito à infância, existe um acordo geral de que crianças com Síndrome de Down apresentam limitações consideráveis em suas competências sociais. No entanto, as evidências acerca do desenvolvimento global e do funcionamento social na adolescência e vida adulta ainda são limitadas (Van Gameraen-Oosterom *et al.*, 2013).

#### 2.3.3.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

A DI, também denominada como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), com o código 6A00 na CID-11, é uma condição com alta prevalência entre crianças e adolescentes (Maulik *et al.*, 2011). A DI, também denominada como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), é uma condição com alta prevalência entre crianças e adolescentes (Maulik *et al.*, 2011). É caracterizada por um desempenho cognitivo significativamente inferior à média, geralmente representado por um quociente de inteligência abaixo de 70 a 75. Essa condição está associada a dificuldades no funcionamento adaptativo, que incluem habilidades de comunicação, orientação, interação social, autoproteção, utilização de recursos comunitários e manutenção da segurança pessoal. Além disso, a pessoa afetada demonstra necessidade de suporte para lidar com essas limitações. O manejo da deficiência intelectual envolve estratégias educacionais, orientação e apoio às famílias, bem como a oferta de suporte social para promover o desenvolvimento e a inclusão (OMS, 2019; Sulkes, 2024).

Englobando um conjunto de condições de origem variada que surgem durante a infância e se caracterizam por um funcionamento intelectual e adaptativo significativamente inferior à média. Esses déficits costumam estar cerca de dois ou

mais desvios-padrão abaixo da média populacional (correspondendo a um desempenho inferior ao a uma porcentual de 2,3), conforme avaliação por meio de testes padronizados, normatizados e aplicados individualmente (OMS, 2019).

A DI se manifesta desde o início do desenvolvimento, caracterizada por déficits funcionais nos aspectos intelectuais e adaptativos nos âmbitos conceituais, sociais e práticos. Para sua identificação, três critérios devem ser atendidos: a) Apresentação de déficits em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, pensamento abstrato e aprendizado, confirmados por avaliação clínica e testes de inteligência; b) Evidência de déficits em funções adaptativas que afetam a independência pessoal e a responsabilidade social, prejudicando a realização de atividades diárias em diversos ambientes; c) Manifestação dos déficits intelectuais e adaptativos durante a fase do desenvolvimento (APA, 2014).

Crianças com DI apresentam dificuldades nas funções intelectuais, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem acadêmica e aprendizado por experiência, além de limitações nas funções adaptativas, o que afeta o desempenho em atividades da vida diária, comunicação, participação social e vida independente (Álvares *et al.*, 2021).

De acordo com a Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (American Association on Intellectual and Developmental) (AAIDD) (2016) *apud* Carvalho (2016) a definição da DI é descrita como uma condição caracterizada por restrições no funcionamento cognitivo e no comportamento adaptativo, abrangendo competências conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência emerge antes dos 18 anos de idade.

Essa definição oficial da AAIDD está embasada em algumas premissas fundamentais:

- a) É necessário considerar as limitações de funcionamento em contextos comunitários típicos para a idade e cultura da pessoa.
- b) A avaliação da DI deve abranger a diversidade linguística e cultural, bem como levar em conta os aspectos comunicativos, sensoriais e motores da pessoa.
- c) As limitações coexistem com habilidades.
- d) A identificação das limitações tem como objetivo proporcionar os apoios necessários.

e) Os apoios desempenham um papel positivo no aprimoramento do funcionamento das pessoas com DI.

Sendo assim, a DI apresenta uma natureza multifacetada. Seu diagnóstico exige a compreensão da interação de fatores causais - biológicos, comportamentais, sociais e educacionais. A importância atribuída a essas dimensões varia de acordo com a abordagem e o embasamento teórico adotados pelos pesquisadores (Carvalho; Maciel, 2003).

A avaliação da DI é conduzida por profissionais médicos e psicólogos clínicos, ocorrendo em ambientes como consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Grupos interdisciplinares das instituições educacionais também têm essa responsabilidade. Normalmente, essa avaliação atende a objetivos que incluem educação, ocupação, carreira e intervenção (Carvalho; Maciel, 2003).

Nos casos em que não há disponibilidade de instrumentos adequados para mensuração, o diagnóstico desses transtornos deve se basear predominantemente na análise clínica. Para isso, é essencial a avaliação criteriosa de indicadores comportamentais equivalentes, garantindo uma identificação precisa das dificuldades enfrentadas pelo indivíduo (OMS, 2019).

Sobre sua nomenclatura, Schalock, Luckasson e Shogren (2007) apontam que anteriormente, o termo "retardo mental" era amplamente utilizado para se referir a indivíduos com limitações no funcionamento cognitivo e adaptativo. No entanto, essa terminologia foi gradualmente substituída pelo termo "Deficiência Intelectual", que foi formalmente introduzido em 2002. Os autores ainda destacam que a relevância desse ajuste terminológico ao examinar as mudanças nas concepções de DI delineadas pela AAIDD. A AAIDD, anteriormente conhecida como American Association on Mental Retardation (Associação Americana de Retardo Mental) (AAMR), desempenhou um papel crucial na promoção de uma visão mais holística e abrangente da DI, considerando uma perspectiva multidimensional que vai além das limitações cognitivas e inclui fatores contextuais e adaptativos.

A DI, além de ser classificada como uma deficiência, também é considerada um TND pelo fato de receber a denominação de TDI, devido ao seu impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e adaptativo. Essa dualidade reforça a complexidade de sua abordagem no contexto educacional inclusivo. A partir deste

ponto, será explorado o conjunto de TND, com ênfase em suas características específicas, como os aspectos comportamentais, cognitivos e sociais que impactam diretamente o desenvolvimento e a interação dos indivíduos que apresentam tais transtornos.

#### 2.4. TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO (TND)

No CID-11, os TND (código 06) são definidos como condições que afetam o comportamento e a cognição, manifestando-se desde a infância e resultando em dificuldades significativas no desenvolvimento de habilidades intelectuais, motoras, linguísticas ou sociais. [...] A origem desses transtornos é complexa e, em muitos casos, permanece desconhecida (OMS, 2019).

Os TND englobam uma série de condições crônicas que surgem na infância e afetam significativamente a funcionalidade pessoal, escolar ou profissional. Conforme o DSM-5, essas condições incluem DI, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Desenvolvimento da Aprendizagem (TDA), transtornos motores, entre outros TND, especificados ou não. Esses transtornos têm início durante o desenvolvimento infantil (APA, 2014; Duarte *et al.*, 2022; Álvares *et al.*, 2021).

O DSM-5 é uma publicação da American Psychiatric Association (APA), Associação Americana de Psiquiatria em português, que oferece critérios e classificações para o diagnóstico de transtornos mentais. Ele é amplamente utilizado por profissionais da saúde mental, como psiquiatras, psicólogos e terapeutas, para diagnosticar e tratar condições mentais, no qual os TND são caracterizados como um conjunto de condições que têm início durante o período de desenvolvimento e costumam se manifestar precocemente, geralmente antes da criança começar a frequentar a escola (APA, 2014).

Outro documento relevante para os TND é a CID-11, a 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID), um sistema de classificação criado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para categorizar e padronizar doenças, condições de saúde e causas de morte globalmente. A CID-11 entrou em vigor em janeiro de 2022, substituindo a versão anterior, CID-10 (Classificação Internacional de Doenças, Décima Edição). A CID-11 representa um avanço significativo na área

da saúde mental, facilitando a comunicação entre profissionais de diferentes áreas e contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas mais robustas sobre os TND (OMS, 2019).

A CID-11 representa um avanço significativo na área da saúde mental, facilitando a comunicação entre profissionais de diferentes áreas e contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas mais robustas sobre os TND. Essa nova classificação permite uma melhor compreensão da heterogeneidade desses transtornos e, conseqüentemente, a oferta de intervenções terapêuticas mais eficazes e personalizadas (OMS, 2019).

Crianças com TND podem apresentar dificuldades cognitivas, motoras, limitações na comunicação verbal, dificuldades no comportamento adaptativo e interações sociais restritas. O cuidado dessas crianças pode impactar a vida social dos pais e causar limitações físicas e psicológicas, especialmente para o cuidador principal. Entre os principais fatores de estresse estão os problemas de saúde da criança, incertezas quanto ao futuro, necessidade constante de cuidados e dificuldades financeiras. Além desses, destacam-se questões relacionadas ao comportamento social e afetivo das crianças com TND, como agressividade, desatenção, agitação e pouca interação social. Cada transtorno apresenta comportamentos específicos que podem afetar diretamente o bem-estar psicológico do cuidador, influenciando também o funcionamento familiar (Duarte *et al.*, 2022).

Outras características das TND são geralmente marcadas por comprometimentos na função cognitiva, que podem variar desde formas mais leves até formas mais severas. Esses comprometimentos podem afetar o controle das funções executivas, a aprendizagem ou causar prejuízos globais na inteligência e nas habilidades sociais (Álvares *et al.*, 2021). São caracterizados por dificuldades específicas que se manifestam durante o período de aprendizado ou nas funções executivas diárias, afetando desde o desempenho escolar até a vida social e profissional (Barros; Sales; Piovesan, 2016). Esses transtornos englobam diversos tipos que surgem precocemente, com sinais e sintomas aparecendo geralmente antes da criança iniciar sua vida escolar (Lopes; Campos Júnior, 2017).

As manifestações de cada transtorno podem variar entre as crianças, sendo diferenciadas pelo tipo, frequência e intensidade dos comportamentos exibidos

(APA, 2014). De maneira geral, suas características envolvem limitações e atrasos na conquista dos marcos de desenvolvimento esperados, como dificuldades em adaptar-se durante tarefas e resolver problemas de forma eficaz; comprometimentos nas habilidades de comunicação; na inteligência e na interação social com os outros (Muitana, 2024).

A primeira infância é uma fase crucial para o desenvolvimento das principais habilidades da criança. Durante esse período, considerado crítico para o desenvolvimento humano (Mecca; Antonio; Macedo, 2012), o cérebro passa por um processo de maturação, o que permite o avanço de capacidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais, que serão consolidadas em fases futuras. Além disso, é uma fase essencial para monitorar o crescimento e o desenvolvimento da criança, visando identificar precocemente sinais de possíveis anormalidades, especialmente relacionadas aos TND (Muitana, 2024).

Os transtornos frequentemente persistem até a idade adulta e possuem diversas causas. No entanto, é possível identificar alguns fatores que contribuem para seu desenvolvimento, como: hereditariedade, malformações encefálicas, tabagismo durante a gestação, consumo de álcool e outras substâncias pelos pais, lesões cerebrais traumáticas, infecções, privação social, idade avançada dos pais, baixo peso ao nascer, histórico de abuso infantil, negligência e prematuridade (APA, 2014). Não há um teste ou biomarcador único para diagnosticar os TND. A avaliação clínica direta em diferentes contextos, além de avaliações abrangentes e testes padronizados específicos realizados por especialistas, são ferramentas cruciais no processo de diagnóstico (APA, 2014).

Atualmente, as taxas de detecção dos TND são inferiores à sua verdadeira prevalência (Zwaigenbaum; Penner, 2018). Em países com baixa e média renda, a prevalência é especialmente preocupante devido às limitações de recursos disponíveis (Maulik *et al.*, 2011). Estudos indicam que esses transtornos afetam entre 7,6% e 13,4% da população infantil (Bitta *et al.*, 2018; Polanczyk *et al.*, 2015), sendo uma causa comum de consultas durante a infância e adolescência e acarretando consequências de longo prazo, além de um fardo econômico considerável (Francés *et al.*, 2022; Toki *et al.*, 2024).

Meta-análises recentes revelam uma prevalência global TEA de 0,6% (Salari *et al.*, 2022), da DI em cerca de 1% (Maulik *et al.*, 2011), do TDAH em 5,29% (Polanczyk *et al.*, 2015), e do TDA em 7,10% (Yang *et al.*, 2022). Uma revisão sistemática com meta-análise recente, focada em estimar a prevalência global dos TNDs segundo os critérios do DSM-5, encontrou que a DI tem uma prevalência de 0,63%, o TDAH varia de 5% a 11%, o TEA de 0,70% a 3% e o TDA de 3% a 10% (Francés *et al.*, 2022). Esses dados corroboram os resultados de outras meta-análises, confirmando que a prevalência dessas condições é alta em nível mundial.

Todos os transtornos são associados a algum tipo de disfunção cerebral e, para cada um deles, existem programas de intervenção específicos desenvolvidos para melhorar suas características, os quais são implementados por profissionais qualificados e treinados. Em alguns casos, a medicação pode ser utilizada para aliviar sintomas e promover uma melhor qualidade de vida. O diagnóstico precoce e adequado é fundamental para minimizar o risco de efeitos adversos a longo prazo (APA, 2014).

Embora alguns transtornos só possam ser formalmente diagnosticados quando a criança começa a frequentar a escola (APA, 2014), os sinais e sintomas geralmente se manifestam durante o período de desenvolvimento, antes do ingresso na escola. De acordo com a APA (2014), por exemplo, na DI, é possível identificar atrasos em marcos motores, linguísticos e sociais já nos primeiros dois anos de vida. No TEA, os sintomas geralmente começam a ser reconhecidos entre o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser observados antes dos 12 meses se os atrasos no desenvolvimento forem significativos. No TDA envolve um conjunto de sintomas que gera dificuldades duradouras no desenvolvimento cognitivo, afetando significativamente a forma como as informações são adquiridas e retidas (Ohlweiler, 2016).

A origem dos TND é considerada complexa e, em muitos casos, permanece desconhecida. Esses transtornos podem resultar da interação de múltiplos fatores genéticos e ambientais, influenciando o desenvolvimento do sistema nervoso de maneira ainda não completamente compreendida (OMS, 2019).

É aproximadamente no período pré-escolar que os sintomas distintivos começam a se separar do desenvolvimento típico e de outros atrasos ou condições

de desenvolvimento (Zeidan *et al.*, 2022). Professores que receberam treinamento prévio para trabalhar com crianças com TEA e TDAH demonstram um nível de conhecimento significativamente maior do que aqueles que não passaram por esse tipo de formação (Barry *et al.*, 2022; Herrera-Gutiérrez; Martínez-Frutos, 2021).

Professores e educadores, quando devidamente capacitados, têm uma posição vantajosa para identificar sinais de alterações que possam estar relacionadas com TND e alertar pais e médicos (Leite; Figueiredo; Costa, 2019). No que diz respeito aos TND, a formação dos professores para reconhecer essas condições ajuda a equipe a identificar alvos de intervenção e a atender às necessidades específicas dessas crianças (Esakki *et al.*, 2023). No entanto, a falta de conhecimento e habilidades para identificar essas condições (Caspersen, 2015), torna a capacitação uma solução muito vantajosa, trazendo benefícios tanto para a carreira profissional dos educadores quanto para as crianças.

Barros, Sales e Piovesan (2016) ressaltam que os sistemas educacionais atuais devem garantir e estruturar condições que promovam a aprendizagem, atendendo às necessidades educacionais de todos os estudantes, em conformidade com as políticas de inclusão. Os autores destacam que a educação contemporânea conta com sistemas de ensino que precisam assegurar condições de acesso adequadas para promover a aprendizagem, atendendo às necessidades educacionais de todos os alunos e alinhando-se às políticas de inclusão (Barros; Sales; Piovesan, 2016).

Outra relevância da capacitação de professores está na capacidade de distinguir sintomas que frequentemente são difíceis de identificar, como comportamentos internalizantes. Kaitlin, Marilyn e Campbell (2016) destacam que, embora os professores possuam boas habilidades de observação para detectar certas características deficitárias em crianças, uma formação focada nas características precoces dos TND pode ser crucial. Isso porque pode auxiliar na identificação de sintomas internalizantes do TEA, que são menos visíveis em comparação com os sintomas externalizantes.

Os efeitos dos TND não se limitam à vida toda, mas também variam conforme o grau de coocorrência dessas condições na criança (APA, 2014; Cleaton; Kirby, 2018). É essencial que a população em geral, especialmente os profissionais que

trabalham com crianças pequenas, esteja atenta às manifestações neurocomportamentais suspeitas desses transtornos e as reporte a um especialista. Essa abordagem pode facilitar uma intervenção precoce, ajudando a reduzir ou amenizar os sintomas e, conseqüentemente, a melhorar a qualidade de vida do indivíduo (Muitana, 2024).

#### 2.4.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1908, para descrever um dos critérios de diagnóstico da esquizofrenia na época. Ele utilizou a palavra para se referir à tendência dos esquizofrênicos de "fechar-se em si mesmos", tornando-se isolados do mundo social - comportamento que, até hoje, é associado ao autismo (Silva, 2017).

Em 1943, o psicólogo americano Leo Kanner estudou 11 pacientes diagnosticados com esquizofrenia e observou que o autismo era a característica mais destacada entre eles. Foi nesse contexto que ele cunhou a expressão "Distúrbio Autístico do Contato Afetivo" para descrever essas crianças (Silva, 2017). Essa designação caracterizou uma condição com traços comportamentais altamente específicos, incluindo perturbações nas interações afetivas com o ambiente, manifestações extremas de solidão artística, dificuldade na utilização da linguagem para comunicação, presença de potencialidades cognitivas consideráveis, aparência física aparentemente normal, bem como comportamentos ritualísticos de início precoce (Viana *et al.*, 2020).

No ano seguinte, em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger, quase simultaneamente a Leo Kanner, apresentou, em sua pesquisa, a formulação de um transtorno que ele denominou "A Psicopatia Autista na Infância", que se caracterizava por uma notável deficiência na interação social, utilização de linguagem rebuscada, coordenação motora desajeitada e predominância no sexo masculino. Asperger baseou-se na descrição de casos clínicos, análise da história familiar, considerações sobre traços físicos e comportamentais, resultados em testes de inteligência, deficiências sociais significativas, como falta de empatia, dificuldades em formar amizades, conversas unilaterais, foco intenso em um interesse específico,

falta de coordenação motora, além de destacar a importância da educação desses indivíduos (Tamanaha; Pessioto; Chiari, 2008; Silva, 2017).

A partir da década de 1980, novas tecnologias, como a tomografia por emissão de pósitrons e a ressonância magnética, permitiram uma investigação mais aprofundada do cérebro, possibilitando estudos mais detalhados de doenças antes analisadas apenas pela perspectiva psicodinâmica (Silva, 2017).

O termo TEA ocorreu com a publicação do DSM-5, em 2013, pela APA. No DSM-5, o TEA unificou diagnósticos que antes eram considerados separados, como o Autismo Clássico, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância, e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. Essa mudança reflete a crescente compreensão de que essas condições compartilham características essenciais (APA, 2014).

O TEA é caracterizado por dificuldades persistentes na iniciação e manutenção de interações e na comunicação social recíproca. Além disso, envolve padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que se mostram atípicos ou excessivos em relação à idade e ao contexto cultural da pessoa. Seu início ocorre durante o desenvolvimento infantil, geralmente nos primeiros anos de vida, embora os sintomas possam se tornar mais evidentes posteriormente, quando as exigências sociais ultrapassam as capacidades do indivíduo (OMS, 2019).

As limitações associadas ao TEA são suficientemente significativas para impactar o funcionamento pessoal, familiar, social, educacional e profissional, entre outras áreas essenciais da vida. Essas dificuldades são, em geral, amplamente presentes no cotidiano, embora possam se manifestar de maneiras diferentes dependendo do ambiente. Indivíduos dentro do TEA apresentam uma ampla variação em relação ao nível de funcionamento intelectual e às habilidades linguísticas (OMS, 2019).

No DSM-5, o TEA é classificado em três níveis, baseados na quantidade de apoio que o indivíduo necessita para lidar com desafios relacionados à comunicação social e aos comportamentos restritos e repetitivos. Esses níveis variam de acordo com a gravidade dos sintomas e são descritos como: Nível 1, que requer apoio; Nível 2, que requer apoio substancial; e Nível 3, que requer apoio muito substancial.

Essa classificação reflete a diversidade de manifestações do autismo e a necessidade de adaptar intervenções de acordo com o grau de comprometimento e as dificuldades específicas apresentadas (APA, 2014).

A classificação mais atual do TEA na CID-11 está sob o código 6A02 e apresenta uma abordagem mais detalhada sobre suas variações. Diferente do DSM-5, que categoriza o TEA com base na necessidade de apoio, a CID-11 leva em consideração a presença ou ausência de DI e o impacto no funcionamento adaptativo do indivíduo. Essa nova classificação não se limita apenas às dificuldades na comunicação social e aos comportamentos repetitivos, mas também enfatiza o nível de comprometimento intelectual, o que influencia diretamente as necessidades de suporte e as estratégias de intervenção. Dessa forma, a CID-11 permite uma avaliação mais precisa das características do transtorno, possibilitando um planejamento educacional e terapêutico mais adequado às particularidades de cada pessoa no espectro (OMS, 2019).

Segundo a CID-11, o diagnóstico é baseado em dois critérios principais: dificuldades persistentes na interação social e comunicação, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Além disso, a CID-11 inclui sensibilidades sensoriais atípicas (hiper ou hiporreatividade) como uma característica do TEA, alinhando-se ao DSM-5 (APA, 2014; OMS, 2019).

Backes, Zanon e Bosa (2017) enfatizam a identificação de características em comum nos comprometimentos mais significativos da tríade sintomatológica do TEA, que engloba a interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e estereotipados. Especificamente, destaca-se a dificuldade que as crianças com o transtorno enfrentam para compreender os outros como agentes intencionais, o que parece estar no centro de seus déficits na habilidade de autorregulação comunicativa, na imitação, na interação com pares e na pragmática.

O TEA abrange diversas condições relacionadas a alterações no desenvolvimento neurológico, sendo marcado por comportamentos repetitivos e prejuízos na linguagem, habilidades sociais e comunicação não verbal. Além disso, indivíduos com TEA podem manifestar diversas outras condições associadas, incluindo hiperatividade, distúrbios do sono, problemas gastrointestinais e epilepsia (Guedes; Tada, 2015).

Crianças com TEA associam características individuais, como idade, maior comprometimento funcional e menor apoio social, a uma pior qualidade de vida dos cuidadores. Além disso, fatores familiares, como sobrecarga emocional e física, dificuldades em lidar com o diagnóstico, acesso limitado aos serviços de saúde, baixo apoio social, redução das atividades de lazer e situação financeira, também impactam essa qualidade de vida. A interação entre as necessidades da criança e da família ocupa um papel central, envolvendo fatores que podem tanto proteger quanto colocar em risco a saúde de ambos (Duarte *et al.*, 2022).

O TEA, sendo caracterizado por uma causa genética (Merlleti, 2018), tem início na infância, e suas características tendem a perdurar durante a adolescência e a vida adulta. Nota-se uma maior prevalência em meninos em comparação com meninas, com uma média de proporção relatada de 3,5 a 4 meninos para cada menina. Essa relação, no entanto, varia conforme o nível de funcionamento intelectual. Em alguns estudos, a proporção chega a 6 ou mais meninos para cada menina entre indivíduos com autismo sem DI, enquanto entre aqueles com DI moderada a grave, a proporção é de 1,5 para 1. Ainda não está claro por que há uma menor representação de mulheres sem DI no espectro. Uma hipótese sugere que os homens possam ter um limiar mais baixo para disfunção cerebral, ou que um dano cerebral mais grave seja necessário para que o autismo se manifeste em meninas. Nesse sentido, meninas diagnosticadas com autismo teriam maior chance de apresentar comprometimento cognitivo severo. Outras teorias sugerem que o autismo poderia estar ligado ao cromossomo X, tornando os homens mais suscetíveis, embora os dados atuais ainda sejam insuficientes para conclusões definitivas (Klin, 2006).

É perceptível que a criança com TEA apresenta dificuldades em vivenciar o seu próprio corpo. Parece que o corpo é dissociado, sem significado e sem importância. Há uma grande dificuldade para a criança compreender o seu corpo como uma unidade. O desenvolvimento adequado das noções de Esquema Corporal é comprometido, o que acarreta diversas implicações (Fernandes, 2008).

Klin (2006) aponta que, desde os primeiros casos descritos, tornou-se evidente a dificuldade dos indivíduos com TEA em se relacionar de maneira típica com outras pessoas desde os estágios iniciais da vida. Kanner também observou

respostas peculiares ao ambiente, incluindo comportamentos motores estereotipados, resistência à mudança e fixação em atividades monótonas. Além disso, foram identificados aspectos atípicos da comunicação, como a inversão de pronomes e a repetição de frases ou palavras (ecolalia). Kanner contextualizou essas observações dentro do desenvolvimento infantil, destacando a predominância dos déficits nas interações sociais e dos comportamentos não usuais como características centrais dessa condição.

O TEA é caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Esses déficits podem se manifestar em diferentes graus, desde dificuldades em manter uma conversa até a limitação na expressão de emoções e no uso de gestos para a comunicação. Outras características incluem fala estereotipada, insistência em rotinas, hipersensibilidade a estímulos sensoriais e desinteresse em interações sociais. Além disso, um indicativo importante para a suspeita de TEA é a regressão no desenvolvimento, caracterizada pela perda gradual ou rápida de habilidades sociais ou linguísticas previamente adquiridas (APA, 2014).

De acordo com os estudos apresentados por Guedes e Uvo (2021), os autores puderam concluir que é possível inferir que a implementação de intervenções em diferentes fases da vida traz vantagens evidentes. No entanto, é ressaltada a preponderante importância da intervenção precoce, uma vez que se revela fundamental para um desenvolvimento otimizado e a atenuação dos impactos sintomatológicos futuros, especialmente para as crianças com TEA. A implementação de intervenções precoces desempenha um papel crucial na assistência aos indivíduos com TEA e suas famílias, auxiliando-os no enfrentamento dos desafios enfrentados (Cossio; Pereira; Rodriguez, 2017).

Por muitos anos, a Síndrome de Asperger foi considerada um transtorno distinto do TEA, caracterizado por dificuldades sociais e interesses restritos, mas sem atrasos significativos na linguagem. No entanto, com o avanço da pesquisa e a crescente compreensão da complexidade do neurodesenvolvimento, tornou-se evidente que as fronteiras entre ambos eram mais fluidas do que se imaginava. As últimas edições do DSM e da CID consolidaram essa mudança, unificando o TEA e

a Síndrome de Asperger sob o termo TEA, refletindo a compreensão de que o TEA é um espectro, ou seja, a inclusão da Síndrome de Asperger dentro do TEA ocorreu porque estudos demonstraram que não havia diferenças biológicas significativas entre indivíduos com Asperger e aqueles diagnosticados com outras formas de autismo. Além disso, a separação diagnóstica anterior muitas vezes gerava confusão e dificultava o acesso a serviços e intervenções adequadas. Na CID-11, essa unificação reflete uma compreensão mais precisa do TEA como um contínuo de perfis neurológicos, permitindo que o diagnóstico seja adaptado às necessidades específicas de cada indivíduo, considerando fatores como déficits intelectuais e da linguagem funcional (APA, 2014; OMS, 2019).

A Síndrome de Asperger foi identificada pelo pediatra austríaco Hans Asperger por volta de 1944. Hans adotava uma abordagem cuidadosa ao avaliar crianças com autismo, acreditando que, com o tratamento adequado, cada criança poderia progredir e demonstrar seus talentos individuais. Em seu estudo, Asperger descreveu a síndrome como um severo transtorno na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e acometia predominantemente o sexo masculino. O autor descreveu alguns casos clínicos, enfocando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de destacar a importância da abordagem educacional para esses indivíduos (Bonin; Mafli, 2013; Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008). O termo "Síndrome de Asperger" foi utilizado pela primeira vez por Lorna Wing em 1981, em um artigo científico, como uma forma de homenagear Hans Asperger, cujo trabalho ainda não havia recebido reconhecimento internacional até a década de 1990 (Bonin; Mafli, 2013).

Vieira e Simon (2012), apresentam que a linguagem de indivíduos com Síndrome de Asperger apresenta peculiaridades nas questões fonéticas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Na fonética, eles tendem a pronunciar de maneira precisa e pedante, com possíveis mudanças na pronúncia e dificuldades na variedade dos sons da linguagem. Quanto à semântica, utilizam um discurso com vocabulário sofisticado, mas podem desconhecer o significado de algumas palavras, recorrendo a expressões de vídeos ou programas de televisão. Na sintaxe, podem ter dificuldades em utilizar palavras na ordem correta, sendo preocupados com as

regras gramaticais. Além disso, tendem a usar a linguagem de forma muito formal, podendo checar a precisão e com dificuldade em iniciar conversas adequadamente.

#### 2.4.2. TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

O TDAH teve suas primeiras referências na literatura científica no início do século XX, por meio do artigo do médico inglês George Still. No entanto, sintomas característicos desse transtorno já haviam sido descritos em 1845 pelo médico Heinrich Hoffman, em seu livro de poemas sobre crianças e seus comportamentos (Mota, 2014).

O TDAH faz parte dos TND e se manifesta por meio de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade/impulsividade em níveis que prejudicam o indivíduo. Na infância, o TDAH pode coexistir com outros transtornos, como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno de conduta. Além disso, é conhecido que o TDAH tende a persistir na vida adulta, causando impactos tanto na esfera social quanto na vida profissional (APA, 2014).

Crianças com TDAH apresentam um padrão contínuo de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade, o que dificulta a manutenção do foco em uma atividade, resultando em desafios de aprendizagem e déficits nas funções executivas e cognitivas (Álvares *et al.*, 2021). Para o diagnóstico, os sintomas precisam ocorrer em dois ou mais contextos diferentes. Entre os comportamentos observados estão: evitar tarefas, falta de persistência, dificuldade de concentração e desorganização; movimentar-se excessivamente, bater objetos, falar demais; atravessar ruas sem atenção ou interromper os outros com frequência (APA, 2014).

Na CID-11 o TDAH recebe o código 6A05, e é definido pela presença persistente (por pelo menos seis meses) de sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que afetam diretamente o desempenho acadêmico, profissional ou social. Os sinais do transtorno costumam surgir antes dos 12 anos de idade, geralmente na infância, embora alguns indivíduos só sejam diagnosticados mais tarde. As manifestações de desatenção e hiperatividade-impulsividade

ultrapassam os limites esperados para a idade e nível cognitivo da pessoa (OMS, 2019).

Harpin (2005) afirma que crianças com TDAH enfrentam diversas dificuldades, como manter a atenção concentrada, persistir em esforços e permanecer vigilantes. Essas dificuldades podem ser mais evidentes em ambientes que exigem atenção por longos períodos, como na escola. Durante a pré-escola, essas crianças podem não se diferenciar muito de seus colegas, uma vez que baixa atenção concentrada, agitação motora e impulsividade são comuns nessa faixa etária. No entanto, ao ingressar no Ensino Fundamental, começam a ser vistas como diferentes e os problemas se intensificam, afetando atividades cotidianas, como passeios a shoppings e supermercados.

Como apontado por Mota (2014) indivíduos com TDAH apresentam modificações nas funções executivas, acarretando em dificuldades em sua vida cotidiana. Conseqüentemente, essas alterações ocasionam desorganização no cotidiano dos adultos com TDAH, refletindo-se em dificuldades de relacionamento e instabilidade nas relações interpessoais, dificuldade em manter a atenção por períodos prolongados, cumprimento de prazos e obrigações estabelecidas, bem como a realização de metas e rotinas. Esses indivíduos também tendem a apresentar rendimento abaixo de suas capacidades, instabilidade profissional, falta de organização e disciplina, perda frequente de objetos e comportamento impulsivo, sem considerar as conseqüências das ações.

A desatenção envolve dificuldades em manter o foco em atividades que não sejam altamente estimulantes ou recompensadoras, além de distração frequente e problemas com organização. A hiperatividade se manifesta por um excesso de atividade motora e dificuldade em permanecer parado, sendo mais perceptível em ambientes estruturados que exigem controle do comportamento. Já a impulsividade refere-se à tendência de agir de forma imediata, sem reflexão sobre possíveis riscos ou conseqüências (OMS, 2019).

A forma como esses sintomas se apresenta varia entre os indivíduos e pode sofrer modificações ao longo do desenvolvimento. Para que o diagnóstico seja estabelecido, os sinais de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade devem estar evidentes em múltiplos contextos (como casa, escola, trabalho e interações

sociais), ainda que possam se expressar de formas diferentes conforme as exigências de cada ambiente. Além disso, os sintomas não devem ser melhor explicados por outro transtorno mental, comportamental ou do neurodesenvolvimento, nem ser resultado do uso de substâncias ou medicamentos (OMS, 2019).

Características negativas associadas ao TDAH podem variar conforme o estágio de desenvolvimento. A acumulação dessas características ao longo do tempo pode acarretar sérias consequências futuras. Até os sete anos, a baixa autoestima é uma preocupação, seguida por problemas de comportamento e atrasos na aquisição de habilidades acadêmicas até os 11 anos. Dos 13 anos até a idade adulta, comportamentos desafiadores e opositivos, envolvimento em atividades criminosas, expulsão da escola, abuso de substâncias e dificuldades de aprendizagem podem se manifestar. Esses aspectos realçam a importância de identificar e intervir precocemente no TDAH para mitigar os impactos negativos ao longo do desenvolvimento da criança e adolescente afetados (Harpin, 2005).

#### 2.4.3. TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM (TDA)

O TDA com código 6A03 no CID-11 é definido por dificuldades persistentes e significativas na aquisição de habilidades acadêmicas, como leitura, escrita ou aritmética. O desempenho do indivíduo nessas áreas é consideravelmente inferior ao esperado para sua idade e nível cognitivo geral, resultando em impactos relevantes na vida escolar ou profissional (OMS, 2019).

Esse TND torna-se evidente nos primeiros anos escolares, quando as habilidades acadêmicas começam a ser ensinadas. No entanto, seu diagnóstico não pode ser atribuído a transtorno do desenvolvimento intelectual, deficiência sensorial (auditiva ou visual), condições neurológicas ou motoras, falta de acesso à educação, dificuldade com o idioma de ensino ou adversidades psicossociais (OMS, 2019).

A nomenclatura TDA, adotada na CID-11, anteriormente era referida como Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp), conforme descrito no DSM-5. Nesta pesquisa, ambos os termos serão considerados equivalentes, e a sigla TDA será utilizada de forma padronizada, mesmo ao referenciar o DSM-5 e outros autores que empregaram a nomenclatura anterior.

Crianças com TDA apresentam dificuldades em perceber ou processar informações verbais ou não verbais de forma precisa e eficiente, resultando em desafios contínuos para adquirir habilidades acadêmicas (APA, 2014). Baldi, Caravale e Presaghi (2018) acrescentam que pessoas com TDA tendem a apresentar dificuldades na coordenação motora, resultando em menor independência na realização de atividades diárias.

O TDA é descrito no DSM-5, como um TND que compromete a capacidade do cérebro de perceber e processar informações verbais ou não-verbais de maneira eficiente e precisa. Uma característica central desse transtorno é a dificuldade na aquisição das habilidades acadêmicas básicas, resultando em prejuízos na leitura, escrita e matemática (APA, 2014).

De acordo com Riesgo (2016), sob a ótica neurobiológica, o processo de aprendizagem ocorre predominantemente no sistema nervoso central, que inclui o cérebro e a medula espinhal. Na abordagem neuropsicológica da aprendizagem, a atenção, a memória e as funções executivas desempenham um papel crucial no processo de aprender.

Ohlweiler (2016) acrescenta que o TDA se caracteriza por desafios no aprendizado e na aplicação de habilidades acadêmicas, os quais persistem por um período mínimo de seis meses, mesmo com a implementação de intervenções voltadas para essas habilidades. Distúrbios relacionados à atenção e às funções executivas podem prejudicar a percepção, o planejamento, a organização e a inibição comportamental. Além disso, problemas na memória podem dificultar a retenção ou a recuperação de novas informações (Riesgo, 2016).

Se caracteriza por dificuldades na aquisição e uso de habilidades acadêmicas essenciais, como leitura, escrita e matemática, durante os anos de escolarização formal. Essas dificuldades são significativamente inferiores ao esperado para a idade cronológica da criança (APA, 2014). Manifesta-se de várias formas, como: I) leitura imprecisa, lenta ou com grande esforço; II) adição, omissão ou substituição de letras, erros gramaticais ou de pontuação em frases; III) dificuldades em compreender conceitos numéricos, aprender fatos aritméticos ou realizar cálculos. Termos como dislexia e discalculia são frequentemente utilizados para descrever padrões específicos de dificuldades, como problemas no reconhecimento e

decodificação de palavras, ortografia, e dificuldades no processamento de informações numéricas e realização de cálculos (APA, 2014).

## 2.5. EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A disciplina de Educação Física, como parte integrante da educação básica, não pode se manter indiferente ou neutra diante do movimento em prol da Educação Inclusiva. Como componente curricular da escola, a Educação Física deve desempenhar um papel fundamental no processo de inclusão escolar e social. Para isso, é fundamental que os cursos de educação superior que formam os licenciados em Educação Física desenvolvam as competências necessárias para atuar nesse contexto (Aguiar; Duarte, 2005).

A presença da Educação Física nas instituições educacionais é fundamentada na sua capacidade de fornecer orientação para a prática do movimento direcionada à experiência física e mental dos estudantes. Ela aborda a cultura do movimento corporal por meio de atividades como jogos, danças, lutas, esportes e ginástica (Strapasson; Carniel, 2007).

Em um estudo realizado por Souza (2003) os professores entrevistados enfrentaram dificuldade em definir claramente o conceito de deficiente, especialmente no contexto da Educação Física, rotulando como deficientes aqueles que não conseguiam realizar tarefas como chutar uma bola ou correr. Esse tipo de abordagem desconsiderava totalmente as relações sociais estabelecidas por essas crianças. Além disso, foi observado que os professores sentiam a obrigação de lidar com o ACD apenas por ele ser considerado "especial".

A Educação Física promove o crescimento abrangente dos estudantes, auxiliando-os a alcançar a adaptação e equilíbrio necessários às suas limitações ou deficiências. Além disso, visa identificar as necessidades e habilidades individuais de cada aluno em relação às suas capacidades de movimento e ajustes. Essa disciplina busca facilitar a independência e autonomia dos alunos, bem como contribuir para a inclusão e aceitação dentro do seu meio social, quando for preciso (Strapasson; Carniel, 2007).

A partir do princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve centralizar-se no aluno, proporcionando o desenvolvimento das habilidades de todos os

estudantes e oferecendo condições para que tenham acesso aos conteúdos propostos. Isso deve ocorrer por meio de estratégias apropriadas, evitando qualquer forma de exclusão ou alienação (Aguilar; Duarte, 2005).

Conforme observado por Fernandes, Vargas e Falkenback (2009), é crucial reconhecer que a motivação para a prática esportiva é igualmente presente em indivíduos com deficiências. Eles anseiam por oportunidades de lazer, o prazer de jogar esportes, e a chance de se envolver em atividades que são típicas daqueles sem deficiência. Adicionalmente, a participação em atividades esportivas oferece a possibilidade de estabelecer novas amizades. Portanto, é de suma importância promover a inclusão desses alunos, garantindo-lhes igualdade de oportunidades para desfrutar dos benefícios da Educação Física e da prática esportiva.

É fundamental destacar que a Educação Física, em suas diversas modalidades, desempenha um papel crucial na integração de todos os estudantes. Um exemplo claro disso é o atletismo, que se apresenta como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, pois possibilita a participação de todos os alunos em suas diferentes modalidades. Essa prática incentiva o respeito à diversidade e contribui para a construção de uma comunidade inclusiva, onde todos têm seu espaço e a oportunidade de se envolver e interagir (Silva; Dias, 2024).

No quesito de avaliação de ACD, Souza (2003) em um de seus estudos apresenta que os professores entrevistados destacaram a avaliação como um dos desafios no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, uma vez que historicamente ela se baseava apenas na presença ou participação dos alunos, sem critérios definidos. Com a inclusão do ACD, os professores se viram obrigados a repensar os critérios de avaliação e a desenvolver novos conteúdos a serem ensinados. A falta de conhecimento sobre métodos avaliativos alinhados com a proposta educacional do município, juntamente com as diferentes propostas educacionais em discussão na Educação Física, contribuiu para dificultar a aceitação, permanência e sucesso desse aluno dentro da escola regular.

Alves e Fiorini (2018) acrescentam que no âmbito de uma perspectiva inclusiva, avaliação deve estar centrada no desenvolvimento contínuo, e a análise de cada aluno deve considerar o seu avanço e realizações pessoais. Nesse

contexto, os resultados almejados pelo Professor de Educação Física devem estar em harmonia com as metas estabelecidas previamente.

Ainda nesse contexto Alves e Fiorini (2018) nos mostram que a avaliação precisa ser adaptada às particularidades de cada aluno, sendo possível utilizar diversas abordagens, como avaliação por meio de representações gráficas, observação contínua durante as aulas e discussões e relatórios. É de suma importância que o Professor de Educação Física também esteja atento ao comportamento dos alunos fora do horário das aulas, já que nesse período eles podem demonstrar de maneira espontânea as habilidades adquiridas e o grau de interação com os colegas.

Silva, Santiago e Bertoni (2011), apontam que os professores de Educação Física relatam que não realizam adaptações nos conteúdos, não utilizam materiais pedagógicos adaptados e não têm espaços físicos adaptados nas escolas. Embora reconheçam a importância das adaptações e a necessidade de novas estratégias pedagógicas para assegurar o acesso, permanência e êxito dos ACD no ambiente escolar inclusivo, na prática, essas ações não são efetivamente aplicadas.

O planejamento e estruturação das adaptações nas aulas de Educação Física devem ser adaptadas conforme as particularidades do aluno ou da turma. As barreiras que afetam o aprendizado e a participação surgem da interação entre as características individuais do aluno, as demandas específicas da tarefa e as condições do ambiente, se enfatiza que a necessidade de ajustes não se limita apenas aos estudantes com deficiência (Alves; Fiorini, 2018).

Os desafios da inclusão não estão apenas relacionados às condições de trabalho dos professores, como salas de aula lotadas, recursos limitados e baixo reconhecimento profissional e remuneração. Também é evidente que parte desses profissionais enfrenta dificuldades em aceitar mudanças, em respeitar o diferente e em compreender as necessidades dos ACD, especialmente quando se trata de sua participação nas atividades físicas e esportivas (Costa, 2010). A Educação Física desempenha uma função significativa na evolução abrangente dos estudantes, especialmente aqueles com incapacidades, abrangendo tanto o aprimoramento das habilidades motoras quanto o crescimento intelectual, social e emocional (Strapasson; Carniel, 2007).

Mello, Fiorini e Coqueiro (2019) afirmam que no ambiente escolar, a Educação Física desempenha um papel significativo na inclusão e no desenvolvimento de alunos com TEA.

Tomé (2007) reforça que a Educação Física contribui para o aprimoramento de habilidades sociais, promovendo uma melhor qualidade de vida para os alunos com TEA. No entanto, para que esse desenvolvimento seja positivo, é essencial que o professor conheça cada aluno de maneira individualizada, uma vez que cada estudante com TEA possui características únicas.

O indivíduo, seja ele com ou sem deficiência/autismo, desenvolve-se ao criar maneiras de se relacionar com seus pares e com o mundo, utilizando a mediação de outras pessoas. Quando, por exemplo, uma criança brinca com outra criança ou com um adulto, ela começa a utilizar conceitos aprendidos no ambiente social, e só irá expandir sua compreensão ao internalizá-los e refletir sobre eles. Dessa forma, a criança vai aprendendo e transformando-se, sendo que toda a história individual e coletiva da humanidade está diretamente ligada ao convívio social. O aprendizado, portanto, ocorre por meio de diversos elementos e ações ao longo da vida, e não se limita apenas a fatores biológicos (Araújo; Chicon, 2020).

Giacomini e Giacomini (2006) pontuam que a Educação Física pode oferecer um excelente ambiente de aprendizado para aprimorar as habilidades sociais dos alunos com TDAH.

Os professores de Educação Física desempenham um papel fundamental na conexão entre crianças com TDAH e suas experiências de frustração, ansiedade, fracasso, superação e vitória. Esses educadores, dedicados ao ensino, podem, por meio de estratégias pedagógicas em suas aulas, promover a autoestima dessas crianças, ajudando-as a desenvolver confiança e satisfação em relação às suas conquistas e contribuições (Giacomini; Giacomini, 2006).

A Educação Física envolve um amplo conhecimento desenvolvido e aproveitado pela sociedade sobre o corpo e o movimento. Isso inclui “[...] atividades culturais de movimento que têm como objetivos o lazer, a expressão de sentimentos, afetos e emoções, além de promover, recuperar e manter a saúde” (Brasil, 1997, p. 23). Essa disciplina oferece benefícios tanto fisiológicos quanto psicológicos por

meio de suas diversas manifestações, funcionando também como um meio de comunicação, expressão cultural e lazer (Laureano; Fiorini, 2021)

A principal característica da Educação Física é o movimento, que a distingue das outras disciplinas. Praticar atividades físicas envolve a conexão entre o movimento e os aspectos psicológicos, físicos e sociais (Giacomini; Giacomini, 2006).

Krug, Krug e Krug (2019) apresentam que metade dos desafios identificados está diretamente relacionada à estrutura da escola e ao sistema educacional, enquanto a outra metade é dividida entre desafios relacionados aos alunos da Educação Básica e aos próprios professores. Isso evidencia que a inclusão nas aulas de Educação Física na Educação Básica ainda é complexa para os professores de Educação Física, o que requer a promoção de debates sobre inclusão escolar com o objetivo de ampliar os horizontes. Os depoimentos dos professores estudados revelam que ainda existem muitas limitações para implementar essa inclusão. Nesse contexto, o Professor de Educação Física encontra-se diante da presença de alunos com necessidades educacionais diversas, o que implica em enfrentar novos desafios a cada aula (Bonin; Maffi, 2013).

Embora se fale bastante sobre a importância de trabalhar a diversidade, é evidente que a comunidade e as escolas ainda enfrentam dificuldades na efetivação desse processo. A inclusão social e a integração de pessoas com necessidades especiais no ensino regular são desafios que demandam tempo e um progresso gradual em nosso país (Aguiar; Duarte, 2005).

Nesse contexto Fiorini e Manzini (2016) apontam que é essencial elaborar um programa de educação continuada para os professores de Educação Física que, por um lado, aborde suas necessidades e contribua para a redução dos desafios, enquanto, por outro lado, reconheça e promova as experiências bem-sucedidas que já estavam em andamento.

Ao analisar a incorporação da Educação Física no âmbito da Educação Especial ao longo da história, torna-se evidente um avanço significativo, manifestado de maneira clara nas legislações estabelecidas e aprovadas, na inclusão dessa disciplina nos currículos de graduação, resultando na capacitação profissional adequada, na oferta de cursos de extensão e pós-graduação, na perseverança dos

profissionais em prol desse campo e na crescente conscientização sobre a relevância da Educação Física Adaptada para o desenvolvimento global dos praticantes, bem como para a sua integração na sociedade (Strapasson; Carniel, 2007).

A interação e a brincadeira com outras pessoas são essenciais para o desenvolvimento infantil. Quanto mais cedo as crianças se envolvem com seus pares, maiores serão os benefícios, considerando as experiências e aprendizagens resultantes dessas trocas. Por meio dessas interações, cada indivíduo passa por mudanças em sua forma de ser influenciado pelo ambiente social, de perceber, de recordar e de imaginar, entre outros aspectos (Araújo; Chicon, 2020).

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra deste estudo é composta por 4 profissionais que atuam com ACD e TND na Rede Municipal de Educação de Maringá. Desses, 3 estão vinculados à escola-alvo da pesquisa: a Professora de Apoio à Sala de Aula, o Professor de Educação Física e a Diretora Escolar. A média de idade dos participantes é de 46 anos, sendo 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com média de tempo de atuação nos cargos de 11,75 anos, como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Idade e tempo de atuação no cargo dos participantes da pesquisa

	<b>Idade (anos)</b>	<b>Tempo no cargo (anos)</b>
Professora de Apoio à Sala de Aula	46	2
Professor de Educação Física	43	20
Diretora Escolar	55	10
Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar	40	15
<b>Média (anos)</b>	<b>46</b>	<b>11,75</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise dos dados foi estruturada com base no modelo CIPP, proposto por Stufflebeam (1971), como um sistema de categorias pré-estabelecidas. Durante o desenvolvimento da análise, subcategorias intermediárias foram introduzidas para detalhar e enriquecer a compreensão dos dados em cada pilar principal do modelo. Esse detalhamento permitiu uma análise mais apurada dos elementos específicos dentro do CIPP.

A metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977) foi aplicada com técnicas sistemáticas e objetivas que permitiram descrever o conteúdo das mensagens, fornecendo uma visão aprofundada das percepções e realidades investigadas nesta pesquisa. Abaixo, encontra-se a Tabela 3 organizado com as categorias iniciais, intermediárias e finais, facilitando a compreensão detalhada da estrutura de categorização. A tabela inclui dados coletados nas entrevistas realizadas com diversos profissionais da educação, como a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar, a Diretora Escolar, o Professor de Educação Física e a Professora de Apoio à Sala de Aula.

Tabela 3 - Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais das Entrevistas

<b>Iniciais</b>	<b>Frequência</b>	<b>Intermediárias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Finais</b>	<b>Frequência Total</b>
Perfil psicomotor do ACD/TND	3	Realidade local	12	<b>Contexto</b>	12
Resistência do ACD/TND	5				
Número de ACD/TND na rede municipal	2				
Família do ACD/TND	2				
Formação acadêmica específica para trabalhar na área	6	Formação	22	<b>Insumos</b>	52
Formação acadêmica voltada para ACD/TND na Ed. F.	5				
Formações oferecidas pelo município	8				
Formações oferecidas pelo município para os professores de Ed. F.	2				
Subsídio ao estudo oferecido pelo município	1				
Tempo de experiência no cargo	4				
Leis que regem a Educação Especial	6	Leis	6		
Conhecimento sobre as legislações vigentes	2	Conhecimento a respeito das leis	2		
Espaço físico	4	Recursos e materiais fornecidos pela rede municipal	9		
Materiais e recursos humanos de manutenção	1				
Carência de profissionais qualificados	4				
Sugestões para	9	Sugestões	9		

melhora do trabalho com ACD/TND na Ed. F.					
Conhecimento sobre como lidar com ACD/TND na Ed. F.	1	Teoria x prática	9	<b>Processos</b>	27
As dificuldades enfrentadas nas aulas diferem das abordadas nos cursos de formação e nas diretrizes legais	8				
Abordagem do professor em relação a alunos com ACD/TND na Ed. F., demonstrando atenção às suas necessidades individuais	14	Metodologia	16		
Resistência dos professores ao lidar com ACD/TND	1				
Colaboração da equipe multidisciplinar	1				
Forma de monitoramento das políticas públicas	2	Avaliação e monitoramento das políticas públicas	2		
Modificação das práticas inclusivas ao longo dos anos	4	Evolução das práticas inclusivas	4	<b>Produtos</b>	39
Acesso Prioritário e Cobertura de Assistência	2	Resultado das políticas públicas	31		
Integração com Profissionais e Serviços Externos	3				
Acolhimento da família do ACD/TND	1				
Políticas públicas atendem o esperado: em relação aos	5				

professores					
Políticas públicas não atendem o esperado: em relação aos professores	9				
Políticas públicas atendem o esperado: em relação aos alunos	6				
Políticas públicas não atendem o esperado: em relação aos alunos	5				
Projeções para o futuro da inclusão de ACD/TND	2	Planos futuros da Secretaria Municipal de Educação de Maringá	2		

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Legenda: ACD: Aluno com Deficiência/TND: Transtornos do Neurodesenvolvimento/Ed. F.: Educação Física.

Como observado na Tabela 3, a estrutura de categorização das entrevistas abrange três níveis de classificação: categorias iniciais, intermediárias e finais. Na categoria inicial, foram identificadas 31 subcategorias distintas, que representam aspectos específicos abordados nas entrevistas, como Resistência do Aluno e Formações Oferecidas pelo Município. Essas categorias iniciais foram então agrupadas em um conjunto de categorias intermediárias, totalizando 13, que ajudam a organizar e detalhar o material em tópicos temáticos mais amplos, como Realidade Local e Formação. Por fim, temos 4 categorias finais: Contexto, Insumos, Processos e Produtos, que sintetizam toda a análise dentro do modelo CIPP, permitindo uma visualização abrangente da estrutura de categorização e facilitando a compreensão dos dados coletados e analisados.

Para aprofundar a análise das categorias identificadas e oferecer uma visão mais rica da realidade investigada, a Tabela 4 apresenta trechos representativos das falas dos participantes. Esses excertos, selecionados a partir das entrevistas,

ilustram como os professores da educação especial percebem e vivenciam as questões relacionadas à inclusão escolar.

Tabela 4 - Frequência das categorias do modelo CIPP

Categoria	Frequência da ocorrência		Trechos das respostas
	Absoluta	Percentual	
<b>Contexto</b>	12	9,23%	<i>“A família demora um pouco a aceitar e quando a família tem essa não aceitação assim, então muitas vezes a criança, por ela ter essa dificuldade”</i>
<b>Insumos</b>	52	40%	<i>“Subsidiado o estudo fora daqui até mestrado e doutorado, a prefeitura ela subsidia financeiramente para que o profissional possa procurar fora da SEDUC outras especializações, outros conhecimentos”</i>
<b>Processos</b>	27	20,77%	<i>“As leis a gente sabe que existem, mas, na prática, é totalmente diferente”</i>
<b>Produtos</b>	39	30%	<i>“Sempre procuro envolvê-los e colocá-los na prática e fazer com que eles participem e não só sejam meros espectadores”</i>
<b>Total</b>	130	100%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Tabela 4 revela a distribuição da frequência de ocorrência absoluta e percentual das categorias no modelo CIPP, sendo analisadas um total de 130 ocorrências, demonstrando um maior foco em Insumos, que totalizam 52 ocorrências e representam 40% do total, destacando a ênfase nos recursos e nas condições de trabalho para a inclusão. Produtos aparece em segundo lugar, com 39 ocorrências sendo 30%, refletindo o interesse nos resultados e impactos das políticas de inclusão. Em seguida, Processos registra 27 ocorrências, o que equivale a 20,77%, evidenciando o foco nas metodologias aplicadas no processo inclusivo. Por último, a categoria Contexto tem 12 ocorrências, representando 9,23% da frequência total, o que sugere que a caracterização do ambiente ocupa um papel complementar. Essa distribuição indica a relevância dos recursos e dos resultados, alinhada à estrutura de análise proposta pelo modelo CIPP.

A seguir, será realizada uma análise detalhada do Contexto, Insumos, Processos e Produtos (modelo CIPP), aprofundando a discussão por meio de falas representativas dos entrevistados. Esse exame buscará explorar como cada categoria reflete as percepções dos participantes e os aspectos centrais

relacionados à inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física entendendo e analisando a eficácia das implementações das políticas públicas.

### 3.1. CONTEXTO

#### 3.1.1. NÚMERO DE ACD E TND NA REDE MUNICIPAL

No contexto da Inclusão de ACD e TND nas Aulas de Educação Física na categorização inicial intitulada Número de ACD e TND na Rede Municipal, é destacada a fala do Professor de Educação Física: “*Tem bastante demanda na nossa rede aqui são crianças autistas*” que se alinha com a fala da Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar: “*Nós estamos com um número de quase 1400 alunos de inclusão*”. Ambas as falas relatam a quantidade de ACD e TND na rede de ensino de Maringá e, conseqüentemente, refletem na escola em que foi realizada a pesquisa.

Tais falas se alinham com os dados obtidos pelo INEP (Brasil, 2024), apresentados na Tabela 1, onde houve um crescimento de 22,13% no número de matrículas entre os anos de 2019 e 2023. Isso indica um aumento significativo na demanda por educação para ACD e TND nesse período. Em relação especificamente ao TEA, Hansen e Volkmar (2009) apontam que seus diagnósticos aumentaram mais de 1500%, passando de uma taxa de cerca de 1 em 2500 nos anos 1980 para aproximadamente 1 em 150 em 2002, um dado mais atual, publicado por Zeidan *et al.*, (2022) em 2022, aproximadamente 1/100 crianças foram diagnosticadas com TEA em todo o mundo, o que condiz com a fala apresentada pelo Professor de Educação Física.

#### 3.1.2. RESISTÊNCIA DO ALUNO

Outro ponto relevante é a Resistência do Aluno que é evidenciado pelas falas da Professora de Apoio à Sala de Aula e da Diretora Escolar, que mostram a complexidade de envolvimento de ACD e TND nas atividades escolares. A professora observa que “*nem tudo ele aceita, nem tudo ele quer. É muito pouco, porque ele é um aluno muito resistente*”, enquanto a diretora complementa ao relatar que “*muitas vezes a reação que ele tem, que é um choro, é uma birra, um emburrar,*

*não querer fazer, se recusar*". Tais falas ilustram a dificuldade em promover a participação ativa desses alunos, que apresentam barreiras emocionais e comportamentais.

Lacet (2012) também identificou essa dificuldade em sua pesquisa, relatando o caso de um ACD que demonstrava comportamento apático e desinteressado, sem engajamento nas atividades, mesmo com diversas estratégias pedagógicas sendo aplicadas pela professora. A resistência, seja expressa de forma passiva ou ativa, evidencia o desafio de promover uma inclusão efetiva, que depende não só de metodologias inclusivas, mas de um acompanhamento especializado e contínuo, capaz de lidar com as nuances de cada aluno, buscando engajá-los e criar um ambiente mais acolhedor e motivador.

### 3.1.3. FAMÍLIA DO ACD E TND

Ainda no contexto da inclusão escolar, observa-se que as Famílias dos ACD e TND enfrentam desafios de aceitação e integração, que podem afetar diretamente o processo educacional. A Diretora Escolar comenta que *"a família demora um pouco a aceitar e, quando a família tem essa não aceitação, muitas vezes a criança, por ela ter essa dificuldade, também acaba enfrentando obstáculos na escola"*. Esse ponto é reforçado por Fiorini e Manzini (2014), que identificaram, em relatos, que alguns pais: não apresentaram o laudo do filho; alguns demonstraram negação em relação à deficiência do filho; alguns até mesmo proibiram a participação do filho nas aulas de Educação Física; e, em outros casos, manifestaram insatisfação com o trabalho de inclusão realizado pela escola, cobrando a efetivação dos direitos assegurados nas leis.

## 3.2. INSUMOS

### 3.2.1. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Dentre os Insumos, na categoria intermediária intitulada Formação, foi possível constatar que todos os entrevistados tem formação em Pedagogia. Em relação à aos estudos voltados aos ACD e TND, a Professora de Apoio à Sala de

Aula citou que tem especialização em Educação Especial, porém nenhuma formação de ACD e TND voltada especificamente voltada para Educação Física. O Professor de Educação Física conta que teve uma disciplina intitulada Educação Física e inclusão, a Diretora Escolar teve uma matéria na graduação que trabalhava a questão da inclusão e tem uma especialização intitulada Psicopedagogia Institucional, que aborda a questão dos alunos com necessidades especiais. Já a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar conta que na grade curricular de sua graduação já era abordado a Educação Especial, além disso, ela fez uma especialização voltada especificamente para a Educação Especial.

Deimling (2013), aponta que para o professor do ensino regular, o conhecimento aprofundado dos códigos específicos da Educação Especial não é necessário. A formação em Pedagogia não tem como objetivo formar especialistas em Educação Especial, mas sim capacitar os professores com uma base para atuar de forma inclusiva e colaborativa com outros profissionais da área, promovendo uma prática pedagógica acessível e inclusiva. Deimling (2013), prossegue dizendo que para atuar em uma escola com princípios inclusivos, é importante que o professor do ensino regular possua conhecimentos básicos em Educação Especial, o que facilita seu trabalho em colaboração com outros profissionais da educação e permite um suporte mais completo às necessidades dos alunos. Esse conhecimento favorece uma atuação mais integrada, ajudando o professor a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas à diversidade em sala de aula.

Henrique *et al.* (2018) enfatizam que a formação dos professores deve ir além de simples diretrizes, sendo um processo que propicie ao professor reflexões profundas sobre sua prática e que permita uma interação entre reflexão e ação. Esse processo é fundamental para que o educador atue de forma crítica e autônoma, alinhando sua prática pedagógica ao contexto cultural e social em que está inserido. Além disso, os autores afirmam que a experiência prática, quando associada ao embasamento teórico, contribui para a construção de competências de ensino. Essa integração é essencial para que o professor conduza seus alunos em direção a aprendizagens significativas, assegurando que o conhecimento seja construído de forma crítica e contextualizada.

Tavares, Santos e Freitas (2016) propõem que os currículos de formação docente não apenas incluam disciplinas específicas sobre inclusão, mas que essa temática seja abordada de forma transversal em diversas disciplinas dos cursos de formação. Dessa maneira, busca-se evitar uma abordagem fragmentada da inclusão, tornando-a um tema mais presente e natural nas discussões acadêmicas. Além disso, os autores recomendam que os cursos ampliem as oportunidades de práticas com crianças com deficiência, oferecendo estágios em salas inclusivas e experiências diretas com esse público, favorecendo uma vivência que contribua para a construção de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva.

### 3.2.2. FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO MUNICÍPIO

Nas Formações Oferecidas pelo Município, a Professora de Apoio à Sala de Aula, relata que já participou de formações sobre ACD e TND, porém, em nenhuma das formações relataram sobre esse aluno nas aulas de Educação Física. O Professor de Educação Física relatou que já foram disponibilizadas duas formações específicas sobre o TEA, e ainda disse que *“existe uma preocupação mínima da SEDUC em trazer formações, em trazer cursos e palestras”*. Isso converge com as falas da Diretora Escolar: *“O professor de Educação Física, pelo meu conhecimento que eu tenho, não está tendo muita formação em relação a esse tema”* e *“Eu vejo que talvez falta um pouquinho mais dessa... especialização nessa área, formações que tratem desse”*. Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar, disse sobre esse tema:

*Temos as formadoras, onde elas fazem mensalmente as formações dos professores de apoio, professores de sala de recurso, professores do ACE, que é o Apoio Contraturno Escolar, que atendem os alunos com transtorno de aprendizagem, temos também as formações gerais, onde todos os professores têm acesso às informações da Educação Inclusiva (Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar).*

Outra fala da Gerente de Apoio Pedagógico é em relação aos subsídios ao estudo oferecidos pelo município:

*Subsidiado o estudo fora daqui até mestrado e doutorado, a prefeitura ela subsidia financeiramente para que o profissional possa procurar fora da SEDUC outras especializações, outros conhecimentos (Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar).*

Esse incentivo faz parte do Programa Incentivo ao Aprimoramento, regulamentado pela Lei n.º 11.588, de 21 de dezembro de 2022, e pelo Decreto n.º 277, de 30 de janeiro de 2023. No entanto, é importante destacar que esses subsídios são destinados exclusivamente para cursos em universidades privadas, com o município arcando com as parcelas. Já em instituições públicas, não há incentivos financeiros para a formação continuada dos profissionais.

Ainda assim, a existência dessas oportunidades em instituições privadas demonstra um compromisso com a qualificação dos profissionais, revelando preocupação e esforços em prover conhecimento específico sobre a inclusão. Contudo, embora as formações sejam voltadas principalmente aos professores, ainda há uma lacuna na capacitação específica para a Educação Física. Essa carência, destacada pela Diretora Escolar e pelo próprio Professor de Educação Física, ressalta a necessidade de investimentos direcionados e de maior integração entre a Secretaria de Educação e os professores para efetivar uma inclusão plena em todas as disciplinas.

A presença de subsídios para cursos externos e até formações acadêmicas mais avançadas, como mestrado e doutorado, aponta um caminho promissor. No entanto, para gerar impacto direto nas salas de aula, seria valioso incluir capacitações específicas que abordem as peculiaridades dos ACD e TND no contexto da Educação Física.

Galindo e Inforsato (2009) ressaltam que a formação continuada dos professores, embora essencial, muitas vezes se mostra limitada para suprir as lacunas de conhecimento diante das complexidades e variabilidades da prática educacional. Segundo os autores, essa formação deve ultrapassar a realização de atividades esporádicas, sendo orientada por uma estratégia integrada ao planejamento educacional para gerar um impacto concreto. Eles defendem uma base curricular sólida, que integre o conhecimento teórico aos problemas reais da sociedade, promovendo políticas públicas que valorizem a atualização constante dos docentes. Alinhando as ações formativas às necessidades práticas dos professores, a formação continuada pode, então, fortalecer a qualidade educacional e promover o desenvolvimento de novas competências essenciais para enfrentar os desafios da inclusão.

### 3.2.3. LEIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao abordar as Leis que Regem a Educação Especial, o Professor de Educação Física, ao ser questionado sobre seu conhecimento das diretrizes e políticas, afirma: "*As políticas, os termos da lei, não. Eu não sei porque são muitas coisas. Eu sei que existem as políticas que falam da inclusão, da importância da inclusão.*" O professor destaca a quantidade de leis, onde, em alguns casos, uma norma invalida a anterior, gerando um ambiente de incerteza e confusão para quem atua na ponta. Essa sucessão de mudanças dificulta a atualização, pois, apesar das formações e estudos oferecidos, os educadores muitas vezes ficam desatualizados diante das novas exigências, que surgem constantemente e impactam diretamente suas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, seria fundamental ampliar a oferta de formações continuadas, garantindo que os profissionais da Educação Física tenham acesso a capacitações que os auxiliem a compreender e aplicar corretamente as diretrizes da educação inclusiva em suas aulas.

Segundo Macedo (2007), muitos documentos institucionais apresentam uma visão estereotipada das escolas e das práticas docentes, descrevendo-as superficialmente e criticando as políticas educacionais anteriores como ultrapassadas. Tal perspectiva revela o desrespeito com as experiências construídas historicamente na formação de professores, o que pode gerar uma visão distorcida sobre o papel e a preparação dos educadores, especialmente no que se refere ao conhecimento das diretrizes legais e curriculares.

A Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar, por sua vez, reforça que o município segue a legislação nacional, mencionando ainda a Lei Berenice Piana como um exemplo específico dessas diretrizes:

*Assegura o autismo como uma deficiência, que traz também, assegura o atendimento educacional especializado para essas pessoas, que antes estavam dentro dos transtornos, hoje são deficientes, então garante muitos direitos para essas pessoas, muitos benefícios* (Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar).

A Lei Berenice Piana, sancionada em 2012 como Lei n.º 12.764, é um marco fundamental na garantia dos direitos das pessoas com TEA no Brasil. Essa

legislação estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando direitos essenciais e reconhecendo o autismo como uma deficiência, o que facilita o acesso a benefícios, atendimento especializado e inclusão escolar (Brasil, 2012). A lei é um avanço na construção de políticas públicas voltadas à inclusão, prevendo diretrizes claras para que estados e municípios implementem ações específicas que respeitem e valorizem a cidadania das pessoas com TEA.

#### 3.2.4. RECURSOS E MATERIAIS FORNECIDOS PELA REDE MUNICIPAL

Sobre os Recursos e Materiais Fornecidos pela Rede Municipal, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar destaca que as salas de recursos são *“equipadas das tecnologias necessárias para fazer adaptações curriculares e também as tecnologias assistivas dentro do contexto geral de todas as deficiências”*. Além disso, menciona a implantação de salas sensoriais, projetadas para auxiliar alunos a desenvolverem a autorregulação, essencial para atender às necessidades sensoriais dos estudantes.

A importância da autorregulação é também abordada por Alves (2015), que em sua pesquisa enfatiza o impacto de intervenções estruturadas para promover a autonomia de alunos com TEA. Utilizando princípios da Análise Comportamental Aplicada, de termo original Applied Behavior Analysis (ABA), como organização ambiental, uso de recursos visuais e instruções objetivas, Alves (2015) observou que, ao estimular a autorregulação, o aluno com TEA demonstrou maior envolvimento e interação nas tarefas escolares, além de melhorar suas habilidades comunicativas. Esses achados ressaltam que estratégias de autorregulação, aliadas ao suporte tecnológico e ambiental adequado, são fundamentais para atender às especificidades dos alunos com TEA, promovendo um ambiente inclusivo e facilitando sua participação ativa na rotina escolar.

#### 3.2.5. CARÊNCIA DE PROFISSIONAIS QUALIFICADOS

A Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar em sua fala sobre desafios enfrentados pela secretaria para implementação das políticas afirma que *"a falta de*

*profissionais qualificados é o nosso maior problema hoje dentro da rede*", destacando a escassez de profissionais e o alto índice de exoneração e desistência entre os funcionários, especialmente nas áreas de apoio educacional. Em seus relatos, observa-se que mesmo com a realização de concursos específicos, a rotatividade dos profissionais é alta, o que sobrecarrega as unidades escolares e limita o suporte a alunos com necessidades especiais. Ela explica: "*Hoje, a principal necessidade que a gente encontra e a dificuldade que nós temos são pessoas qualificadas para o trabalho mesmo*", e menciona a falta de pessoal de apoio nas salas de aula, o que deixa as unidades sem o suporte necessário para garantir a inclusão adequada dos ACD. Essa realidade evidencia a distância entre as práticas do município e o que é preconizado na legislação, que prevê a oferta de suporte adequado para assegurar a inclusão efetiva desses alunos no ambiente escolar.

Souza *et al.* (2021) complementam essa visão ao enfatizar que uma das principais dificuldades enfrentadas nas escolas inclusivas é a escassez de professores que possuam tanto formação adequada quanto preparação prática para lidar com a diversidade do ambiente escolar. Segundo os autores, é essencial contar com educadores que, além de qualificação técnica, demonstrem comprometimento e sensibilidade para atender às necessidades emocionais dos alunos, ajudando a fortalecer sua autoestima e incentivando seu papel ativo na sociedade. Esses profissionais desempenham uma função crucial ao oferecer suporte emocional e promover a integração dos estudantes ao ambiente escolar e à comunidade.

Esse contexto de falta de recursos humanos adequados é agravado pela questão do burnout e da insatisfação entre os profissionais da educação, conforme observado por Pyhalto, Pietarinen e Salmela-Aro (2011), as pesquisadoras evidenciam que, embora o trabalho docente traga gratificação, os professores enfrentam uma série de desafios que os deixam vulneráveis ao esgotamento. Mudanças constantes, aumento da burocracia e a pressão por resultados distanciam os profissionais das atividades criativas e de um planejamento pedagógico que poderia dar suporte mais efetivo aos alunos. Além disso, há um crescente descontentamento entre os professores, que sentem que não foram preparados para lidar com as demandas atuais da inclusão: "*A gente ouve essa questão de 'Eu não estudei para isso'; 'Não é o que eu gostaria'*", comenta Gerente de Apoio

Pedagógico Interdisciplinar, apontando para a necessidade de uma formação mais direcionada para que os professores possam atuar com mais segurança e eficácia. Esse cenário evidencia a importância de iniciativas que garantam a presença de profissionais mais preparados para atender às necessidades dos ACD e TND, como a oferta de concursos com exigências alinhadas às demandas da educação inclusiva.

Além disso, a pesquisa de Sampaio (2009) indica que a distância entre as políticas educacionais e a prática docente também contribui para o desgaste dos professores, especialmente em contextos onde a inclusão de ACD é prioritária. A falta de diálogo entre as políticas e a realidade das escolas faz com que os educadores se sintam isolados e sem apoio. Esse cenário é confirmado pelo estudo de Martins, Batista e Campos (2015), que relata que professores da Educação Especial apresentam altos índices de esgotamento emocional e despersonalização, associados à sensação de sobrecarga e falta de reconhecimento. Embora valorizem aspectos como a supervisão e as condições organizacionais, o peso da responsabilidade e a carência de apoio adequado contribuem para um estado de estresse crônico que compromete tanto o bem-estar dos profissionais quanto a qualidade do atendimento oferecido aos alunos.

Portanto, a fala da Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar e os estudos mencionados mostram que os desafios de implementar políticas inclusivas estão relacionados a uma complexa interação entre a escassez de profissionais, o burnout, e a desconexão entre formação e prática educacional. Esses fatores apontam para a necessidade de estratégias que incluam tanto o investimento em recursos humanos quanto o desenvolvimento de um ambiente de trabalho que ofereça suporte emocional e pedagógico contínuo aos educadores.

### 3.2.6. SUGESTÕES

A escolha de incluir o tópico Sugestões em Insumos se justifica, pois, essas recomendações fornecidas pelos profissionais funcionam como estratégias essenciais ao planejamento e aprimoramento das práticas de inclusão. Essas sugestões ajudam a direcionar o desenvolvimento de políticas educacionais

inclusivas e capacitações específicas, promovendo melhores condições para implementar estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos.

A Professora de Apoio à Sala de Aula destacou a necessidade de uma "formação bem específica" voltada para a Educação Física, reforçando que a capacitação deveria ser direcionada ao contexto de cada aluno: *“O teu aluno tem essa deficiência. Se o teu aluno é assim, você vai tentar essa estratégia. [...] Talvez uma formação nesse sentido, bem específica mesmo. Para a Educação Física”*. Essa visão sugere que as formações gerais, embora importantes, poderiam se beneficiar de um aprofundamento prático, com instruções mais direcionadas a necessidades específicas dos alunos, especialmente em Educação Física.

O Professor de Educação Física compartilhou uma perspectiva semelhante, enfatizando a falta de apoio especializado na área: *“Da mesma forma que existe o professor de apoio na sala do professor regente, nós de Educação Física teríamos que ter um professor de apoio para a aula de Educação Física”*. Em outra fala, ele acrescenta: *“Minha sugestão é que tenha um professor de Educação Física de apoio também para as aulas de Educação Física, para poder dar uma atenção especial, conseguir envolver de uma forma melhor esse aluno”*. Esse comentário ressalta a dificuldade que o professor enfrenta em atender adequadamente às necessidades dos ACD e TND, apontando para a importância de um profissional auxiliar que possa adaptar as atividades físicas ao ritmo e capacidade de cada aluno, promovendo uma inclusão mais eficaz.

A Diretora Escolar, por sua vez, expressou a necessidade de maior investimento na formação contínua dos professores de Educação Física, mencionando: *“Ter mais formações ali dentro da nossa rede para o professor de Educação Física”* e sugerindo que o professor também busque cursos externos: *“Ele pode buscar cursos fora da rede”*. Ela ainda reforça a importância de um suporte institucional: *“As políticas públicas também têm que dar um olhar ali [...] se a secretaria, no caso, as políticas públicas fazem essa formação ali para o professor constantemente”*. Com isso, a diretora destaca que o suporte da rede é fundamental para que os professores se mantenham atualizados e capacitados para enfrentar os desafios da inclusão na Educação Física.

### 3.3. PROCESSOS

#### 3.3.1. TEORIA X PRÁTICA

O tópico Teoria x Prática foi incluído em Processos, destacando a discrepância entre o ideal teórico e a realidade da sala de aula. A Professora de Apoio à Sala de Aula quando perguntada se durante sua formação acadêmica, recebeu alguma preparação específica para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física, afirmou que o que aprendeu *“foi praticamente na prática”* e comentou sobre as dificuldades de implementar na prática o que se aprende nas formações, dizendo: *“No papel tudo perfeito e bonito”,* mas ao aplicar *“a realidade é outra”*. Ela também menciona a falta de alinhamento entre formações oferecidas pelo município e a prática: *“A formação, acho que falta um pouco lá, ou talvez nós não estejamos conseguindo falar a mesma língua”*.

O Professor de Educação Física compartilha a visão de que existe *“uma distância muito grande”* entre o aprendizado teórico e a prática real, enfatizando que *“nem tudo que está no papel é o que é o ideal”*. A Diretora Escolar complementa que, embora as leis garantam direitos para ACD, a realidade prática, como a ausência de Professores de Apoio à Sala de Aula, cria barreiras na implementação dessas leis. Ela sugere que *“a questão do professor de apoio precisa ser revista”*. Esses relatos ilustram os desafios práticos interferem na efetividade das políticas inclusivas, evidenciando uma lacuna significativa entre o que se propõe teoricamente e o que é viável na prática escolar.

As falas dos profissionais de Maringá sobre a distância entre teoria e prática refletem desafios estruturais na implementação da Educação Inclusiva. Khater e Souza (2018) oferecem um olhar crítico sobre esses entraves, afirmando que a escola, além de cumprir a legislação, deve transcender essa adaptação técnica para desenvolver uma compreensão cultural e social da inclusão. A Professora de Apoio expressa que a teoria abordada nas formações muitas vezes não se traduz em ações eficazes no cotidiano escolar, dizendo que, no papel, tudo parece *“perfeito e bonito”*, mas a realidade é outra.

Khater e Souza (2018) também destacam que a eficácia da inclusão depende de uma capacitação contínua dos profissionais, inserindo-os ativamente nos planos

de apoio governamental, o que se alinha com a sugestão da Diretora Escolar sobre a necessidade de políticas públicas de formação para o professor de Educação Física. Esse suporte constante reforçaria as capacidades dos docentes em desenvolver estratégias para que os alunos possam lidar com frustrações e desafios, facilitando uma inclusão que não apenas cumpra a lei, mas atenda à diversidade das necessidades individuais.

Ademais, os autores apontam que a maturidade profissional para enfrentar os obstáculos da inclusão requer a criação de um ambiente de apoio e cooperação dentro das escolas (Khater; Souza, 2018). Essa perspectiva dialoga com o desejo expresso pelo Professor de Educação Física de contar com um Professor de Apoio em sua área, o que facilitaria a inserção dos ACD nas atividades educacionais e promoveria o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em um ambiente inclusivo e acolhedor.

### 3.3.2. METODOLOGIA

Nesta categoria foi analisado a metodologia utilizada pelos professores em suas aulas, com essa análise surgem diversas estratégias e percepções dos profissionais. As falas dos professores e da diretora refletem a dedicação para promover uma inclusão que vá além das normativas legais e burocráticas, revelando o esforço constante em lidar com as necessidades específicas dos ACD e TND no ambiente escolar. A Diretora Escolar enfatiza que *“a gestão tem a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos com apoio dos professores e da família”*, criando um ambiente onde esses alunos possam se sentir acolhidos e motivados. Ela reconhece o desafio de integrar todos os profissionais da escola para garantir o suporte necessário e observa que o acolhimento é uma peça essencial: *“A partir do momento que ele [o aluno] se sente acolhido, ele percebe que estamos atentos às suas necessidades”*.

Essa perspectiva está em consonância com Khater e Souza (2018), que defendem que a inclusão deve ser entendida como um compromisso social e cultural, não apenas legal, e que os profissionais devem estar preparados para enfrentar as complexidades do processo inclusivo por meio de capacitação contínua. Lacet (2012) reforça essa abordagem, destacando que o acolhimento e a

preocupação com o desenvolvimento integral dos ACD são passos iniciais valiosos. Segundo ele, o envolvimento em atividades recreativas e esportivas mostra que, mesmo em um ambiente que ainda “engatinha” na prática inclusiva, o esforço em envolver e motivar esses alunos é visível.

Os professores também compartilham essa visão. A Professora de Apoio comenta que incentiva os alunos na prática da Educação Física, mencionando que *“o professor tem que buscar ali dentro do contexto, ele que vai conhecer o aluno e ele que vai conseguir adaptar ali dentro da lei”*. Ela ainda observa que, por meio do vínculo, consegue perceber o interesse dos alunos em se envolver mais *“quando ele consegue captar o que está sendo passado, ele quer repetir a atividade e entender a mensagem”*.

Já o Professor de Educação Física ressalta que o processo inclusivo exige paciência e empatia. Ele comenta: *“Eu baixo a régua, eu não vou esperar de um aluno um resultado comparado com uma criança que seja 'normal', que não tenha nenhuma deficiência”*, reconhecendo que o progresso dos alunos, por menor que seja, é uma conquista. Ele ainda observa que *“o trabalho é demorado, mas gratificante”*, apesar de nem todos os profissionais estarem dispostos a aceitar esse desafio.

Essas falas ilustram o esforço coletivo para criar um ambiente inclusivo, onde o acolhimento, o vínculo e a adaptação às necessidades dos alunos são parte fundamental do processo. A inclusão, como enfatizam os autores e os próprios profissionais, é uma construção diária que exige maturidade, empatia e a valorização das diferenças dentro do ambiente escolar.

### 3.3.3. AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

No acompanhamento contínuo dos resultados das políticas públicas educacionais, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar afirma que sua equipe atua como *“o termômetro do que acontece na escola”*, analisando a efetividade das práticas, identificando o que precisa ser melhorado, ajustado ou mantido. Ela ainda detalha que:

*Temos assessoras da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da deficiência visual, das altas habilidades, formadoras e assessoras gerais. Todas essas pessoas estão na escola, então elas estão semanalmente na*

*escola, analisando o que está acontecendo* (Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar).

Com essa estrutura, o setor garante uma proximidade com o ambiente escolar, identificando fatores que podem contribuir ou prejudicar a aplicação das políticas inclusivas.

Esse trabalho de monitoramento reflete os objetivos do modelo CIPP, que orienta a análise de políticas públicas, como é o caso do município de Maringá, onde a Secretaria de Educação acompanha regularmente os resultados e a eficácia das políticas. Conforme Barcellos (2018), o monitoramento dessas políticas é essencial para a realização dos direitos fundamentais previstos constitucionalmente, sendo sua implementação um dever do Estado. Em termos gerais, monitoramento e avaliação são processos fundamentais para garantir que os direitos das PCD e necessidades especiais sejam cumpridos efetivamente na prática escolar.

Ala-Harja e Helgason (2000) também apontam que a avaliação consiste na análise dos resultados de um programa em relação aos objetivos propostos. Esse enfoque é reforçado por Stufflebeam e Shinkfield (1993), que definem avaliação como um processo que envolve a identificação, coleta e organização de informações relevantes e descritivas sobre o valor e a importância de objetivos, planejamento, execução e impactos de um projeto ou iniciativa, com o propósito de orientar a tomada de decisões. A abordagem do município, ao utilizar indicadores e realizar visitas regulares às escolas, garante uma aplicação mais responsiva e adaptada das políticas públicas, em consonância com os princípios estabelecidos pelo modelo CIPP, reforçando a qualidade da Educação Inclusiva e a efetividade das políticas implementadas.

Essa metodologia de acompanhamento e avaliação permite que a SEDUC identifique os desafios e os êxitos no processo inclusivo e adapte suas políticas de forma mais ágil e eficaz, promovendo uma cultura de inclusão pautada não apenas na adequação à lei, mas na busca constante por práticas pedagógicas que atendam às necessidades reais dos ACD e TND.

### 3.4. PRODUTOS

#### 3.4.1. EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Nos produtos do modelo CIPP, surgem percepções importantes sobre a evolução da inclusão nas escolas ao longo dos anos. A Diretora Escolar reforça que hoje há *“uma inclusão bem efetiva mesmo de alguns anos atrás”*, enfatizando o desenvolvimento gradual das práticas inclusivas. A Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar também compartilha uma visão histórica:

*Muito diferente de 15 anos atrás, onde existia a segregação dessas pessoas com deficiência em escolas de Educação Especial. Hoje ainda existe na nossa cidade essa alternativa para as famílias da Educação Especial, o que é muito bom para o município ainda ter essa segurança de que muitas famílias ainda necessitam desses atendimentos que vêm da Educação Especial, mas a nossa rede é inclusiva total* (Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar).

A Gerente ainda comenta que, anteriormente existia:

*Uma inclusão parcial, onde os alunos estavam matriculados dentro do ensino regular, em 2010 ainda existiam as últimas salas de Educação Especial [...] onde os nossos alunos com deficiência, não com transtorno, mas com deficiência [...] iam para essa sala* (Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar).

Ela destaca também que tal modelo se configurava como uma forma de segregação, que, apesar de oferecer algum suporte especializado, isolava os estudantes dos demais colegas. Hoje, esse histórico de segregação é interpretado como uma dívida social: *“Eu acho que é uma reparação histórica trazer os nossos irmãos, as pessoas que têm uma deficiência para dentro da escola”*.

Schütz *et al.* (2024) reforçam essa transformação ao destacar que a Educação Inclusiva, para ser eficaz, precisa transcender o acesso físico ao ambiente escolar e promover espaços que realmente integrem e valorizem as habilidades e experiências de cada aluno. A inclusão na educação tornou-se crucial, principalmente frente às demandas culturais e sociais contemporâneas, exigindo um novo compromisso com a equidade e a justiça no ensino.

Lima (2006) pontua que a diversidade está presente em muitas salas de aula ao redor do mundo, e promover uma Educação Inclusiva envolve reconhecer e valorizar essa pluralidade como uma fonte rica de recursos que contribui para o processo de aprendizagem. Tal percepção reforça o papel da inclusão como um valor educativo que beneficia todos os alunos.

Conforme sugere Blanco (1998), promover a educação inclusiva traz benefícios que vão além dos alunos tradicionalmente marginalizados ou excluídos. Ambientes que promovem inclusão e diversidade criam condições favoráveis para

um aprendizado mais rico e dinâmico, estimulando a criatividade e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Além disso, esses ambientes também ajudam a fortalecer competências sociais e emocionais essenciais para o desenvolvimento completo dos estudantes.

Essa análise destaca que o processo de inclusão educacional, ao longo do tempo, deixou de ser apenas uma política de acesso e tornou-se um pilar fundamental para uma formação integral, contribuindo para que todos os alunos se beneficiem das trocas e interações em uma comunidade escolar plural.

### 3.4.2. RESULTADO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

#### 3.4.2.1 ACESSO PRIORITÁRIO E COBERTURA DE ASSISTÊNCIA

Na análise dos resultados das políticas públicas, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar reflete sobre o acesso prioritário e a cobertura de assistência aos ACD, destacando a efetividade do ensino integral para esses estudantes. Ela afirma que, por meio de um atendimento prioritário, *"a gente consegue também dar essa prioridade de fila de espera para o ensino integral, então os nossos alunos com deficiência também têm prioridade de vaga para ensino integral, então é uma inclusão bem efetiva"*. Além disso, menciona que atualmente *"mais de 90% dos nossos alunos [estão] assistidos como professor de apoio, [...] um pouquinho mais de 900 professores de apoio, então a gente quase consegue assistir a todos, tirando as crianças desses 1400 quem têm autonomia"*, evidenciando a abrangência dos recursos humanos dedicados ao apoio educacional desses alunos.

O papel das salas de recursos multifuncionais e o investimento financeiro específico voltado à Educação Especial é reforçado por Baptista (2015), que indica a importância central deste dispositivo pedagógico nas políticas educacionais atuais, especialmente devido aos recursos direcionados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse enfoque está alinhado à visão de Cury (2007), que caracteriza a Educação Especial como uma política pública voltada para a proteção de direitos de cidadania, exigindo investimentos do poder público para que se consolidem serviços eficazes para o atendimento de PCD e TND. Nesse sentido,

conforme observado por Mazzotta (2011), a inserção da Educação Especial no sistema de financiamento público é uma conquista relativamente recente na sociedade brasileira, marcada por avanços na inclusão educacional e no suporte dedicado a essas populações.

Assim, a presença de professores de apoio e o fornecimento de salas de recursos multifuncionais são iniciativas que ilustram como o investimento e a estruturação de políticas públicas eficazes criam condições para uma inclusão educacional mais ampla e integrada, permitindo que os ACD recebam o suporte necessário para sua formação acadêmica e pessoal.

#### 3.4.2.2 INTEGRAÇÃO COM PROFISSIONAIS E SERVIÇOS EXTERNOS

Na análise sobre a Integração com Profissionais e Serviços Externos, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar destaca a importância da colaboração entre as unidades educacionais e os profissionais externos para otimizar o atendimento aos ACD. Ela enfatiza a relevância das:

*Reuniões ampliadas, essa troca de informações, o que está sendo feito ali no privado que pode ajudar esse aluno [...] a terapeuta ocupacional que faz o acompanhamento dele fora, externo, vem até a unidade para entender o que está acontecendo (Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar).*

Isso permite uma adaptação mais eficaz das práticas educacionais de acordo com as necessidades do aluno. A Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar também ressalta que as parcerias com instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Associação de Amigos do Autista (AMA) são fundamentais para oferecer suporte e garantir a utilização adequada dos recursos financeiros: "*Nós fiscalizamos se esse dinheiro está sendo mesmo investido em profissionais, em materiais, de que forma, as notas*", evidenciando que essas parcerias viabilizam tanto o desenvolvimento de práticas inclusivas quanto o cumprimento das exigências regulatórias e financeiras.

A importância das parcerias público-privadas no setor educacional, conforme discutem Robertson e Verger (2012), envolve a atuação do Estado como financiador e regulador, mesmo quando a oferta direta é delegada a instituições privadas. Eles argumentam que o Estado deve manter seu papel regulador para garantir a qualidade e a equidade no atendimento, incentivando o investimento por meio de

subsídios e vales enquanto monitora e avalia o desempenho das instituições parceiras. Esta visão é complementada por LaRocque (2008), que considera a regulação uma ferramenta crucial para criar um ambiente de cooperação eficiente entre o setor público e privado, promovendo resultados educacionais de qualidade.

No contexto brasileiro, Laplane, Caiado e Kassar (2016) afirmam que o setor privado tem uma presença histórica nas políticas de Educação Especial e continua a desempenhar um papel relevante no apoio às escolas públicas que adotam práticas inclusivas. Segundo esses autores, as instituições com atuação exclusiva na Educação Especial têm recebido recursos públicos de forma crescente, fato que indica uma tendência de ampliação da participação das Organizações da Sociedade Civil (OSC) no financiamento e na formulação de políticas públicas. Esses investimentos, associados a parcerias com organizações especializadas, como APAE e AMA, contribuem para um sistema educacional mais inclusivo, no qual a fiscalização do uso de recursos e a formação de redes de apoio têm papel central para garantir o atendimento adequado e contínuo dos ACD.

Essas reflexões evidenciam que a articulação entre o setor público e as instituições privadas tem sido um recurso valioso no cenário da Educação Especial, possibilitando maior suporte para os estudantes e ampliando as oportunidades de uma educação mais inclusiva e eficiente.

#### 3.4.2.3 ACOLHIMENTO DA FAMÍLIA DO ACD E TND

Na Dimensão de Acolhimento da Família Do ACD e TND, Destacam-se as práticas de apoio e recepção das famílias e alunos na comunidade escolar, conforme relatado pela Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar. Ela descreve o esforço para garantir um ambiente acolhedor:

*A gente tem essa orientação educacional responsável para fazer esse acolhimento das famílias. Aqui também temos um atendimento ao público muito grande, onde atendemos a família, damos encaminhamentos, de várias alternativas, para que a criança tenha o maior conforto dentro da escola (Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar).*

Esse tipo de assistência personalizada permite uma adaptação mais fluida e compreensiva para os alunos e suas famílias, promovendo segurança e um apoio contínuo.

Para reforçar essa perspectiva, Santos e Lustosa (2020) ressaltam a importância de um relacionamento colaborativo entre a escola e as famílias. A escola, para se tornar verdadeiramente inclusiva, deve criar um elo que una tanto as famílias de educandos com necessidades especiais quanto aquelas sem. Os autores indicam que um acolhimento efetivo demanda uma abordagem integrada, com a escola atuando como facilitadora de uma inclusão que vá além dos muros escolares, promovendo também a inclusão social. Além disso, apontam a relevância de profissionais especializados, como psicopedagogos, que podem atuar como uma ponte para que todos os envolvidos no processo tenham êxito na inclusão.

Gomes (2024) contribui ao sugerir que a escola deve reconhecer as ansiedades e incertezas das famílias, promovendo uma comunicação transparente e uma colaboração mútua entre os profissionais escolares e os familiares. A autora observa que a sinergia entre escola e família cria um ambiente onde todos, desde os educadores até os alunos, beneficiam-se de uma experiência de aprendizado mais leve e significativa. A intencionalidade de propor uma Educação Inclusiva, prazerosa e equitativa, nasce desse compromisso conjunto, essencial para um ensino eficaz e para o desenvolvimento pleno dos educandos (Gomes, 2024).

### 3.4.2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS ATENDEM O ESPERADO

#### 3.4.2.4.1 EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES

No quesito da efetivação das políticas públicas para ACD e TND, a percepção dos profissionais sobre sua própria preparação apresenta nuances que refletem o grau de confiança e o nível de apoio necessário para a atuação inclusiva. A Professora de Apoio em Sala de Aula, ao ser questionada sobre sua aptidão para trabalhar com esses alunos, expressa sua confiança ao mencionar: *“Olha, ao comando do Professor de Educação Física, aí eu até conseguiria sim, me sinto apta”*, sinalizando que, embora se considere capaz, reconhece a importância de uma orientação mais técnica em certas situações. Já o Professor de Educação Física demonstra mais segurança ao afirmar: *“Sim, eu me considero [apto]”*, evidenciando uma autopercepção positiva quanto à sua capacidade de incluir ACD e TND nas atividades. Da mesma forma, a Diretora Escolar destaca o comprometimento com a

inclusão ao declarar: “*Eu estou sim preparada para estar contribuindo para que essa aula aconteça e que esse aluno seja incluído*”, e reforça que os professores demonstram uma preocupação contínua em promover a inclusão, buscando tornar o aluno parte do processo de interação e aprendizado: “*A preocupação do professor é sempre estar incluindo esse aluno nas aulas, fazendo com que ele se sinta parte daquele momento de interação, de aprendizagem e desenvolvimento*”.

Nesse contexto, a autopercepção dos professores sobre sua competência é um aspecto fundamental para o sucesso das práticas inclusivas. Segundo Glat (2000), a formação técnica de qualidade e a capacitação contínua dos educadores são indispensáveis para que eles estejam preparados para lidar com a diversidade e enfrentar as barreiras que podem levar à exclusão no ambiente escolar. Essa formação, conforme explica a autora, deve abranger o desenvolvimento de uma compreensão profunda sobre a diversidade dos alunos e sobre o processo de construção de conhecimento de cada um, permitindo ao professor adaptar suas práticas pedagógicas e atuar de forma mais inclusiva.

Complementando essa ideia, Carmo *et al.* (2019) afirmam que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) salienta a relevância de uma formação especializada dos professores, classificando-a como um elemento central para o progresso das políticas de inclusão. Tal preparação permite que os professores lidem de forma mais eficaz com a diversidade, criando um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo e respeitoso às necessidades específicas dos ACD.

Henrique *et al.* (2018) vão além ao destacar que a formação do professor deve focar no desenvolvimento pessoal e na prática, promovendo uma interação crítica entre reflexão e ação. Esse processo é importante para que o educador possa agir de forma autônoma e crítica, tanto em relação ao contexto escolar quanto aos aspectos culturais e sociais. Ainda segundo Henrique *et al.* (2018), a experiência prática e o repertório teórico são igualmente importantes para o desenvolvimento de competências educacionais, pois contribuem para a criação de uma base sólida de saberes pedagógicos. Esse equilíbrio entre teoria e prática, reforçado por uma formação inicial e continuada de qualidade, aumenta a probabilidade de que os professores conduzam seus alunos a aprendizados significativos e inclusivos.

Portanto, a autopercepção dos professores foi positiva, especialmente quando se consideram os relatos práticos. Com base nas falas dos docentes, podemos afirmar que suas percepções mais favoráveis se referem à experiência prática, pois, ao discutirem a teoria, apontaram dificuldades relacionadas à formação recebida. Mesmo assim, no cotidiano escolar, demonstraram confiança em suas habilidades para atuar de maneira eficaz com ACD e TND, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

#### 3.4.2.4.2 EM RELAÇÃO AOS ALUNOS

No contexto da implementação de políticas públicas voltadas para ACD e TND, a percepção dos profissionais sobre a eficácia dessas políticas é enriquecedora e traz indícios sobre a adequação dos processos inclusivos. A Professora de Apoio em Sala de Aula observa: *“Ele consegue assimilar, eu acho que deve estar funcionando”*, sugerindo que a prática inclusiva aparenta ser bem-sucedida ao refletir positivamente no aprendizado dos alunos. O Professor de Educação Física também comenta sobre suas estratégias: *“Sempre procuro envolvê-los e colocá-los na prática e fazer com que eles participem e não só sejam meros espectadores”*, o que demonstra seu compromisso em inserir os alunos nas atividades de forma ativa e significativa, garantindo que todos se sintam parte do processo de aprendizado. Em outra fala, ao ser perguntado sobre a eficácia dessas estratégias, afirma: *“Eu acredito que sim, porque na grande maioria das vezes eu vejo que tem resultado”*, reforçando que os esforços inclusivos realmente geram impacto positivo.

Essa percepção é fortalecida ainda pelo relato do Professor de Educação Física, que recorda o comentário de uma mãe, surpresa ao ver seu filho participar das aulas: *“A mãe desse aluno, por ver que o filho participava das aulas, ela veio até mim e ficou me questionando, ‘Mas por que ele faz as aulas sendo que ele nunca fez?’ Simplesmente falei, ‘Porque eu coloco ele para fazer’”*. Esse episódio demonstra a relevância de um posicionamento inclusivo e de apoio por parte do professor, reafirmando a importância de um ambiente de ensino que acolha e encoraje a participação de todos os alunos. De forma complementar, a Diretora Escolar destaca o papel essencial da parceria entre escola, professor e família: *“É*

*envolver professor, escola e família para que esse aluno se sinta incluído*”, sublinhando a responsabilidade conjunta e a colaboração como bases da inclusão.

Conforme Glat (2000), a qualificação técnica dos educadores é crucial para que consigam superar barreiras e práticas que podem conduzir à exclusão, adotando uma postura de respeito e convivência com a diversidade. A autora defende que, para uma prática inclusiva eficaz, é essencial que o professor desenvolva uma compreensão abrangente das características de cada aluno, respeitando suas diferenças individuais e ajustando suas metodologias para atender a essas necessidades. Isso vai ao encontro do pensamento de Garcia (1999), que ressalta a importância de professores comprometidos com a formação de cidadãos críticos, o que exige um preparo constante para lidar com a diversidade de maneira equitativa e participativa.

Souza *et al.* (2021) reforçam ainda que a Educação Inclusiva se estrutura sobre o princípio do respeito à diversidade, propondo a valorização das diferenças e a igualdade de oportunidades para todos. Na perspectiva desses autores, o objetivo central da Educação inclusiva é garantir o acesso e a participação de todos, sem discriminação. Isso também se reflete na vivência escolar dos alunos, onde se espera que a educação regular promova tanto a convivência quanto a integração dos ACD, garantindo o direito à escolarização em um ambiente que respeite suas individualidades.

Nesta perspectiva, os comentários de Lopes e Valdes (2003) apontam que é importante que o professor conheça os diversos aspectos do desenvolvimento humano: físico, sensorial, cognitivo, social e emocional; para que possa adaptar suas metodologias às especificidades de cada aluno. Tal preparação permite que os professores compreendam e acolham a diversidade, ajustando suas práticas pedagógicas para favorecer uma inclusão verdadeira e eficaz.

### 3.4.2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS NÃO ATENDEM O ESPERADO

#### 3.4.2.5.1 EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES

No que se refere às políticas públicas e à efetividade da inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física, em relação aos professores, percebe-se uma

série de desafios relacionados à preparação e ao acompanhamento adequado dos profissionais. A Professora de Apoio à Sala de Aula, por exemplo, ao ser questionada sobre a qualificação dos Professores de Apoio para atender esses alunos nas aulas de Educação Física, respondeu: "*Eu acho que não*". Complementando, o Professor de Educação Física descreve a falta de frequência e comprometimento de alguns Professores de Apoio à Sala de Aula, comentando que "*muitas vezes, é o dia que eles direcionam para a Hora-Atividade*" ou que, quando presentes: "*Quando ele [Professor de Apoio à Sala de Aula] chega lá, ele solta o aluno e fica sentado no celular*". Em outra observação, ele destaca a superficialidade de algumas intervenções, afirmando que "*o professor está ali também só para ser um mero cuidador*", ilustrando o descaso que resulta na descontinuidade da participação dos ACD e TND em atividades escolares.

Esses depoimentos expõem uma desconexão entre a legislação e sua implementação prática. Lopes e Valdés (2003) observam que a formação inadequada para a Educação Especial provoca insegurança nos educadores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com as complexas necessidades de seus alunos. Essa insegurança, conforme destacado pelos autores, gera resistência e limita a eficácia dos programas inclusivos, afetando o desenvolvimento integral dos ACD.

Lopes e Valdés (2003) acrescentam que a percepção de que a Educação Física é menos valorizada no ambiente escolar contribui para a falta de priorização e planejamento das atividades inclusivas. Segundo os autores, existe um descrédito generalizado nas políticas educacionais entre os professores, o que reduz a motivação para planejar aulas inclusivas e fazer um acompanhamento adequado dos ACD. Em consonância, Belisário Filho e Cunha (2010) argumentam que, frequentemente, a Educação Física é relegada a atividades recreativas, sem que sejam reconhecidos os potenciais cognitivos e de desenvolvimento social que ela pode proporcionar.

A Diretora Escolar também descreve o impacto da falta de suporte contínuo ao comentar sobre a ausência de substituição para os Professores de Apoio à Sala de Aula durante suas Horas-Atividade, afirmando que "*são poucos que acompanham a Educação Física*", o que sobrecarrega o professor da disciplina e

compromete o atendimento adequado. Além das questões já mencionadas sobre a qualidade da atuação desses profissionais, também se observa a ausência deles em determinados momentos, o que agrava ainda mais os desafios da inclusão. Isso sugere que, além da escassez de apoio, há dificuldades tanto na presença quanto na efetividade do acompanhamento oferecido, reforçando a necessidade de um planejamento mais estruturado e de maior comprometimento com a execução das políticas inclusivas.

Como apontam Silva e Carvalho (2017), a carência de suporte institucional muitas vezes compromete o cumprimento efetivo das políticas de inclusão escolar. As autoras destacam que é essencial contar com profissionais especializados para dar suporte aos professores no uso e adaptação de recursos e estratégias educacionais, considerando as necessidades específicas de cada aluno. Essa falta de suporte especializado contribui para uma lacuna na execução prática das políticas inclusivas e ressalta a necessidade de formação contínua e de uma rede de apoio que atenda tanto aos docentes quanto aos alunos.

#### 3.4.2.4.2 EM RELAÇÃO AOS ALUNOS

No quesito políticas públicas não atendem o esperado em relação aos alunos, tal fato foi destacado nas entrevistas. A Professora de Apoio à Sala de Aula expressou insatisfação com a implementação das políticas de Educação Especial, afirmando: "*Não trabalho com meu aluno na prática [na aula de Educação Física]*" e, ao ser questionada sobre o cumprimento das leis e diretrizes, foi enfática: "*Em relação ao meu aluno, não, não*". Essa percepção reflete a desconexão entre as diretrizes legais e a realidade escolar, evidenciando a necessidade de maior preparo e suporte aos profissionais.

Já a Diretora Escolar enfatizou os desafios enfrentados pelos docentes: "*Situações dentro da aula em que o professor acaba parando o tempo todo para atender esse aluno, comprometendo sua aula como um todo*".

Tais fatos podem ser explicados no DSM-5 (APA, 2014) onde destaca que crianças com desenvolvimento atípico frequentemente enfrentam desafios e dificuldades na interação social e na comunicação, o que são aspectos cruciais para o sucesso em um ambiente inclusivo.

Essas dificuldades são acentuadas em casos como o relatado por Lemos *et al.* (2024), no qual um aluno diagnosticado com TEA nível de suporte 1 apresentava comportamentos desafiadores, como agressões físicas, arremesso de objetos e recusa verbal, impossibilitando sua participação efetiva nas aulas. O estudo demonstrou que, sem intervenções adequadas, tais comportamentos comprometem não apenas o aprendizado do aluno, mas também o ambiente da sala de aula.

Souza *et al.* (2021) apontam que as dificuldades no desenvolvimento de competências entre alunos com histórico de segregação educacional são mais acentuadas, destacando a importância de práticas inclusivas que ajustem o tempo e o espaço escolar às necessidades de cada aluno. A segregação reforça barreiras para a inclusão e dificulta a implementação de novas práticas no ambiente escolar. Essas dificuldades reforçam a necessidade de um suporte especializado, como apontado por Teixeira e Ganda (2019), que observaram avanços significativos na socialização e no aprendizado de um aluno TEA quando acompanhado por um profissional preparado para adaptar estratégias às suas necessidades.

A falta de suporte contínuo nas escolas também é agravada pelos comportamentos desafiadores frequentemente observados em alunos com TEA, como relatado por Lemos *et al.* (2024). Esses comportamentos podem dificultar a participação efetiva nas aulas e demandam intervenções específicas que muitas vezes estão além da capacidade do professor.

O Professor de Educação Física, por sua vez, descreveu a dificuldade de atender a um número excessivo de alunos:

*Onde eu estou cheio de alunos, com 25, 26 alunos para dar conta. Então eu tenho aquele aluno especial para olhar e todo o restante da turma para olhar também. E às vezes eu não consigo fazer nenhum em outro direito, porque a demanda é grande. E os alunos, ao entrar dentro da quadra, acho que ali é a casa da mãe Joana, pode tudo, aquele alvoroço, aquela coisa toda (Professor de Educação Física).*

Essas falas convergem com as análises de Costa (2023), que ressaltou como turmas superlotadas comprometem a qualidade do ensino. A autora explica que a sobrecarga de alunos reduz a atenção individualizada, aumenta a indisciplina e compromete o aprendizado, especialmente para alunos com necessidades específicas. Mofate (2018) complementa que o excesso de alunos por turma afeta negativamente a concentração e a capacidade de interação dos alunos, além de limitar a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas.

O professor de Educação Física também questionou a eficácia do apoio disponibilizado: *"Nos termos da lei, o aluno participa, mas qual é a qualidade disso? Com que qualidade está acontecendo esse apoio? Qual é o engajamento com essa criança?"*.

Tal questionamento é apontado por Glat, Fontes e Pletsch (2006) *apud* Lopes e Marquezine (2012), a inclusão vai além da simples presença dos alunos em sala de aula. Ela exige uma transformação na maneira como as diferenças são aceitas e a diversidade é respeitada dentro do ambiente escolar. Isso evidencia a necessidade urgente de proporcionar condições que favoreçam práticas pedagógicas diferenciadas, ajustadas às demandas contemporâneas, incluindo uma compreensão mais detalhada das particularidades e necessidades específicas de cada aluno, bem como a capacidade de atendê-las adequadamente.

### 3.4.3 PLANOS FUTUROS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ: PROJEÇÕES PARA O FUTURO DA INCLUSÃO DE ACD E TND

Ao tratar das projeções para o futuro da SEDUC, a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar destacou iniciativas em potencial, como a introdução de tutores que auxiliem Professores de Apoio à Sala de Aula e famílias. Segundo ela: *"Teríamos um tutor que faria os encaminhamentos com os Professores de Apoio [à Sala de Aula], com as famílias das crianças, trazendo ali encaminhamentos específicos da Educação Inclusiva"*. Essa ideia reforça a importância de um suporte estruturado para facilitar a comunicação e o planejamento entre as partes envolvidas no processo de inclusão. A gerente também mencionou a figura do tutor infantil como *"aquele parceiro, aquele amigo parceiro que traz para o aluno com deficiência um conforto ali, de a gente ter formações para essas crianças, uma formação para os nossos alunos, e dar mais ferramentas aos professores regentes e professores de área"*.

Essas iniciativas dialogam com as ideias apresentadas por Mendes (2019), que aponta a necessidade de uma rede de suportes centrados em escolas comuns e na flexibilização de estratégias e provisões de apoio. Para o autor, o avanço da

Educação Inclusiva no Brasil depende de melhorias no acesso à escola pública e na qualidade do ensino, ancoradas em recursos que promovam uma inclusão efetiva.

O planejamento escolar surge como peça-chave nesse processo, conforme Guimarães (2017), que o define como uma atividade estratégica de previsão e organização das ações educacionais. A autora ressalta que, sem um planejamento adequado, a gestão educacional tende a ser conduzida de maneira desordenada, sujeita a imprevistos do dia a dia. Isso resulta em ações improvisadas e dificulta a avaliação dos resultados alcançados, comprometendo a eficácia das práticas administrativas e pedagógicas.

Dessa forma, a articulação entre a criação de papéis específicos, como os tutores, e o fortalecimento do planejamento escolar, pode contribuir significativamente para uma inclusão que vá além do cumprimento formal das políticas públicas, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades de ACD e TND.

**PARTE III**  
**PRODUÇÃO TÉCNICA**

#### 4. PRODUTO TÉCNICO FINAL

O Produto Educacional, apresentado em formato audiovisual, foi desenvolvido a partir da dissertação de mestrado realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Seu objetivo é apresentar um panorama histórico da Educação Inclusiva no Brasil, abordando marcos e políticas da Educação Especial, bem como a classificação das Deficiências e dos TND. Além disso, destaca os benefícios da Educação Física no contexto escolar inclusivo, ressaltando sua contribuição para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos.

A ferramenta principal para a criação do material foi o site “Canva”, que permitiu a produção de animações em um quadro branco digital e a incorporação de imagens. Para complementar, foram utilizados bancos de imagens como “Freepik”, “GratisPng”, “Pixabay” e “PngWing”, todos oferecendo recursos livres de direitos autorais. Além disso, a música utilizada, assim como as imagens, não possui direitos autorais e foi obtida em um vídeo disponível no YouTube, intitulado “Inspiring Acoustic Wedding by Infraction [No Copyright Music] / Flying Blind”.

O público-alvo deste produto são professores de Educação Física que atuam com ACD e/ou TND. A proposta é que o conteúdo inspire e promova um impacto positivo nas práticas educacionais voltadas à inclusão.

O vídeo organiza seu conteúdo em quatro tópicos principais: O histórico global da Educação Especial; Marcos históricos e legislativos da Educação Especial no Brasil; Classificação das Deficiências e TND; Relação entre Educação Especial e Educação Física.

O material está disponível no YouTube, acessível por meio do link: <https://youtu.be/S48SDdQFdoc>, uma escolha devido à popularidade e acessibilidade da plataforma.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, foi possível aprofundar a compreensão dos aspectos teóricos e metodológicos que norteiam a Educação Inclusiva no contexto da Educação Física. A revisão de literatura destacou a complexidade das políticas públicas inclusivas e as aplicações de tais políticas voltadas para ACD e TND.

A inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física desempenha um papel fundamental na garantia do direito à aprendizagem e no fortalecimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. Seu foco vai além de apenas proporcionar acesso ao ensino, busca criar um ambiente que respeite a diversidade, valorize as potencialidades de cada aluno e assegure oportunidades reais de desenvolvimento. Nesse contexto, a inclusão ACD e TND nas aulas de Educação Física é um reflexo do compromisso educacional com a equidade, integrando diferentes dimensões de aprendizado, como a socialização, o bem-estar físico e a construção de valores.

Diante dessa perspectiva, o objetivo principal deste trabalho foi analisar a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Educação do município de Maringá, buscando compreender a adequação das leis vigentes à realidade local.

Ao consolidar a análise com base no modelo CIPP, foi possível observar os avanços e desafios nas políticas públicas voltadas para a inclusão de ACD e TND nas aulas de Educação Física em uma escola da rede municipal de Maringá. Esse panorama evidencia aspectos que ainda necessitam de maior atenção para que os princípios de inclusão escolar sejam, de fato, implementados com qualidade e equidade.

A análise do Contexto reforçou o papel essencial das políticas educacionais na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo, evidenciando que o crescimento no número de matrículas de ACD e TND reflete um aumento significativo da demanda por práticas pedagógicas inclusivas. Percebe-se que esse crescimento, embora positivo, traz desafios complexos que impactam tanto o ambiente escolar quanto a relação dos estudantes e suas famílias com a escola.

Além do crescimento das matrículas, outro fator a ser destacado é a resistência de alguns alunos em participar das atividades propostas, mostram a necessidade de estratégias mais eficazes e personalizadas. Além disso, os relatos

sobre a falta de aceitação inicial por parte das famílias destacam a importância de um trabalho colaborativo entre a escola e os responsáveis, a fim de construir um espaço educativo que acolha as especificidades dos alunos e promova a conscientização sobre os direitos à educação inclusiva.

O alinhamento entre as políticas públicas e as práticas educacionais é crucial para atender às demandas apresentadas. Isso requer investimento contínuo na formação de professores, no acompanhamento especializado e no diálogo com as famílias, de forma a superar barreiras e garantir que a inclusão não seja apenas um conceito, mas uma realidade efetiva e transformadora na educação.

Os Insumos identificados na pesquisa incluem tanto recursos materiais quanto humanos. A análise dos insumos revela que a eficácia das políticas de inclusão nas aulas de Educação Física depende não apenas da disponibilidade de recursos materiais, mas também da qualificação e formação contínua dos profissionais envolvidos. As falas dos entrevistados destacam a carência de profissionais qualificados e a necessidade de suporte adequado, evidenciando que a ausência de formação específica pode comprometer a implementação das práticas inclusivas. Portanto, é essencial que as instituições invistam em capacitação e recursos, garantindo que os educadores estejam preparados para atender às demandas dos ACD e TND, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Contudo, os entrevistados também apontaram que o grande número e a diversidade de deficiências e TND apresentam desafios significativos para uma formação específica que contemple todas as necessidades. Essa multiplicidade torna difícil elaborar programas de capacitação que capacitem os profissionais de forma abrangente e eficaz, as particularidades de cada condição, o que reforça a necessidade de estratégias flexíveis e adaptativas no processo de formação e no planejamento pedagógico.

A análise dos Processos de inclusão nas aulas de Educação Física revela tanto aspectos positivos quanto negativos, conforme refletido nas falas dos participantes. Por um lado, muitos educadores expressaram um compromisso genuíno com a inclusão, destacando a importância de adaptar metodologias e criar um ambiente acolhedor que respeite as necessidades de ACD e TND. Essa

disposição para inovar e buscar soluções personalizadas é um ponto positivo que pode levar a uma experiência educacional mais rica e diversificada.

Por outro lado, as falas também evidenciam desafios significativos, como a resistência de alguns alunos em participar das atividades propostas e a dificuldade em implementar as diretrizes teóricas na prática cotidiana, assim apresentando lacunas consideráveis. Os educadores relataram que, embora as formações acadêmicas apresentem diretrizes teóricas bem estruturadas, na prática, a realidade das salas de aula é muito mais complexa e desafiadora. Assim, evidenciando que a experiência real muitas vezes não se alinha com o que é ensinado, resultando em dificuldades para aplicar as teorias de forma eficaz.

A análise da categoria Produtos, evidencia que os resultados das políticas públicas voltadas à inclusão de ACD e TND apresentam lacunas significativas entre os objetivos propostos pelas legislações e a realidade prática no ambiente escolar. Apesar dos avanços normativos que garantem o direito à Educação Inclusiva, a implementação ainda enfrenta desafios estruturais e operacionais que comprometem a eficácia dessas políticas.

As falas dos entrevistados também evidenciaram uma desconexão entre as políticas públicas e sua implementação prática. Apesar da legislação assegurar direitos inclusivos, os entrevistados relataram a falta de suporte especializado contínuo, o que gera frustrações tanto para os professores quanto para os alunos. Os ACD e TND têm sua participação limitada à presença física dos alunos nas atividades, sem que haja uma participação efetiva e significativa, o que prejudica não apenas seu desenvolvimento integral, mas também a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. Outro aspecto apontado foi o impacto das turmas numerosas e a percepção de que a Educação Física, por vezes, ocupa um lugar secundário no planejamento pedagógico, restringindo a efetividade das práticas inclusivas e agravando a desconexão entre o que as políticas pretendem e os resultados observados.

No entanto, as falas dos participantes ressaltam avanços significativos, como o uma inclusão mais efetiva dos alunos nas aulas e a promoção de um ambiente mais acolhedor e respeitoso por parte dos profissionais, mostrando engajamento e

compromisso com a profissão, buscando a valorização e potencialidades de cada indivíduo.

Outro ponto a ser destacado é o compromisso da SEDUC, onde tem sinalizado iniciativas promissoras para reverter esse cenário, como planos para introdução de tutores para apoiar os Professores de Apoio à Sala de Aula e a formação continuada para toda a equipe pedagógica. Essas medidas, se implementadas de forma planejada e articulada, têm o potencial de contribuir significativamente para a consolidação de práticas inclusivas mais eficazes, promovendo uma inclusão que vai além do cumprimento formal da legislação e se traduz em resultados concretos para todos os envolvidos.

Portanto, apesar dos avanços identificados, a análise revela uma discrepância significativa entre as diretrizes inclusivas previstas nas políticas públicas e sua efetiva aplicação nas aulas de Educação Física. Embora os relatos dos profissionais evidenciem esforços em adaptar as práticas pedagógicas à realidade de ACD e TND, observa-se uma limitação estrutural e formativa que compromete a efetividade dessas ações. A falta de formação específica para a área de Educação Física e o suporte insuficiente por parte da SEDUC demonstram que a inclusão, muitas vezes, se restringe ao cumprimento formal das normativas, sem alcançar uma participação efetiva e significativa dos estudantes.

Esse cenário evidencia a necessidade de um alinhamento mais estratégico entre teoria e prática, com investimentos contínuos em formação docente e apoio pedagógico, para que a inclusão escolar não se torne apenas um discurso, mas uma realidade transformadora no ambiente educacional. O fortalecimento das políticas públicas não deve se limitar a avanços normativos; é essencial que diretrizes legais, suporte pedagógico e planejamento estratégico sejam efetivamente integrados para garantir que a inclusão ocorra de maneira equitativa e justa, transformando desafios estruturais em oportunidades concretas de desenvolvimento.

A coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação em Maringá, proporcionou uma base rica para futuras análises. Este processo permitiu captar as percepções e experiências dos envolvidos, oferecendo uma visão inicial sobre como as políticas de inclusão estão sendo implementadas nas escolas.

Em termos de produção de conhecimento, o estudo contribui com o debate sobre a necessidade e importância das políticas públicas voltadas para a educação de ACD e TND. As implicações práticas sugerem caminhos para a implementação de ações que promovam uma educação mais equitativa, reforçando o compromisso com a inclusão e o respeito à diversidade.

Por fim, a pesquisa demonstra que a inclusão não deve ser apenas uma meta a ser atingida, mas um processo dinâmico que exige a colaboração de todos os atores envolvidos. A partir das reflexões apresentadas, espera-se oferecer uma reflexão crítica sobre a implementação das práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas, promovendo uma escola que valorize a diversidade e assegure o pleno desenvolvimento de todos os seus alunos.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **CE Aprova Novas Regras para Apoio Escolar a Estudantes com Deficiência; Texto Vai à Câmara**. 2021. Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/09/02/ce-aprova-novas-regras-para-apoio-escolar-a-estudantes-com-deficiencia-texto-vai-a-camara>. Acesso em: 27 set. 2023.

AGUIAR, J. S. de; DUARTE, É. Educação Inclusiva: Um Estudo na Área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 11 jun. 2023.

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em Direção às Melhores Práticas de Avaliação. **Revista do Serviço Público**, v. 51, n. 4, p. 5-60, out./dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v51i4.334>. Acesso em: 8 jul. 2024.

ÁLVARES, I. M.; LARA, D. O.; MEDEIROS, N. L.; LEITE, H. R.; CAMARGOS, A. C. R. Associação Entre Função Cognitiva e Desenvolvimento Motor Grosso de Crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento. **Revista Pesquisa em Fisioterapia**, Salvador, Brasil, v. 11, n. 2, p. 393-400, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17267/2238-2704rpf.v11i2.3779>. Acesso em: 11 set. 2024.

ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como Promover a Inclusão nas Aulas de Educação Física? A Adaptação como Caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 19, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/7523>. Acesso em: 3 set. 2023.

ALVES, S. C. **Efeito de Um Programa de Autorregulação de Um Aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2015. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6777>. Acesso em: 4 nov. 2024.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Definition of Intellectual Disability**. Washington, D.C.: AAIDD, 2016. Disponível em: <https://aaid.org/intellectualdisability/definition#.V18LLvkrKUk>. Acesso em: 13 ago. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-IV**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1212>. Acesso em: 6 ago. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual->

diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 6 ago. 2023.

ANDRIOLA, W. B. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: o caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 8, n. 4, p. 65-82, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3268690.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ARAÚJO, F. Z.; ARAÚJO, M. P. M. A Criança com Transtorno Opositivo Desafiador nas Aulas de educação física: pressupostos Inclusivos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 37, p. 190-208, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/1209/1073>. Acesso em: 23 set. 2024.

ARAÚJO, F. Z.; CHICON, J. F. **Educação Física e inclusão: Aspectos Relacionais da Criança com Autismo na Brincadeira**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. Disponível em: <https://egrafialivros.commercesuite.com.br/educacao/educacao-fisica-e-inclusao-aspectos-relacionais-da-crianca-com-autismo-na-brincadeira>. Acesso em: 8 set. 2024.

BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. Características Sintomatológicas de Crianças com Autismo e Regressão da Linguagem Oral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p.1-11, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/kxCg6msjz66jBY4fbMK4BKx/?format=html>. Acesso em 27 jul. 2023.

BALDI, S.; CARVALE, B.; PRESAGHI, F. Daily Motor Characteristics in Children With Developmental Coordination Disorder and in Children with Specific Learning Disorder. **Dyslexia**, v. 24, n. 4, p. 380-390, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/dys.1595>. Acesso em: 27 set. 2024.

BAPTISTA, C. R. Educação Especial e Políticas De Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. *In*: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e Deficiência: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 17-30. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BARCELLOS, A. P. Políticas Públicas E o Dever de Monitoramento: “Levando os Direitos a Sério”. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/5294>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BARDACH, E. **Los Ocho Pasos para el Análisis de Políticas Públicas**. Ciudad de México: Centro de Documentación y Docencia Económicas, 1998. Disponível em: [https://revistanotaalpie.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/6\\_los-8-pasos.pdf](https://revistanotaalpie.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/6_los-8-pasos.pdf). Acesso em: 8 jul. 2024.

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod\\_resource/content/1/BARDIN\\_\\_L.\\_1977.\\_Analise\\_de\\_conteudo.\\_Lisboa\\_edicoes\\_\\_70\\_\\_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN__L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa_edicoes__70__225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf). Acesso em: 26 set. 2024.
- BARROS, S. N. N.; SALES, T. R. R.; PIOVESAN, A. F. Transtornos do Neurodesenvolvimento e Neurociência Educacional: Uma Revisão Sistemática. **Semana de Pesquisa da Universidade Tiradentes - SEMPESq**, n. 18, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/sempesq/article/view/4000>. Acesso em: 14 set. 2024.
- BARRY, L.; HOLLOWAY, J.; GALLAGHER, S.; McMAHON, J. Teacher Characteristics, Knowledge and Use of Evidence-Based Practices in Autism Education in Ireland. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 52, n. 8, p. 3536-3546, 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34405309/>. Acesso em: 14 set. 2024.
- BECHTOLD, P. B.; WEISS, S. L. I. A inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho. **Revista Leonardo Pós Órgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG**. Florianópolis, v. 1 n. 3, p. 1-10, ago. 2003. Disponível em: <https://compress-pdf.isbac.info/download/compresspdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. A. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 43p. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43219>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BETHONY, M. F. G.; SOUZA, V.; SOARES, A. N.; FRANCO, E. C. D.; SOUZA, R. S.; OLIVEIRA, V. A. C. Avaliação do Currículo de Enfermagem: Travessia em Direção ao Projeto Pedagógico. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 20, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rem/article/view/50015>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- BITTA, M.; KARIUKI, S. M.; ABUBAKAR, A.; NEWTON, C. R. J. C. Burden of Neurodevelopmental Disorders in Low and Middle-Income Countries: A Systematic Review And Meta-Analysis. **Wellcome Open Research**, v. 2, n. 121, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.13540.3>. Acesso em 14 set. 2024.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva: Qual a Diferença?**. Objeto de Aprendizagem Incluir - UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: [http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA\\_SURDEZ\\_Surdez\\_X\\_Def\\_Audit\\_Texto.pdf](http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf). Acesso em: 18 set. 2024.
- BLANCO, R. Aprendendo na Diversidade: Implicações Educativas. In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais do III Congresso Iberoamericano de Educação Especial**. Foz do Iguaçu: PUC-PR, nov. 1998. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BOGART, K. R.; ROSA, N. M.; SLEPIAN, M. L. Born That Way or Became That Way: Stigma Toward Congenital Versus Acquired Disability. **Group Processes & Intergroup Relations**, v. 22, n. 4, p. 594-612, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1368430218757897>. Acesso em: 26 set. 2024.

BONIN, C.; MAFLI, R. **O Educador Físico e o Portador da Síndrome de Asperger: Um Olhar Humano Sobre o Ser Humano**. Caminhos, Rio do Sul, v. 4, n. 7, p. 29-40, jul./set. 2013. Disponível em: <http://siteunidavi.s3.amazonaws.com/revistaCaminhos/ano3saude.pdf#page=29>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2006>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, Dispõe Sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolida as Normas de Proteção, e dá Outras Providências. Brasília, 1999. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3298&ano=1999&ato=a55k3Zq5keNpWTe7a>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá Prioridade de Atendimento às Pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que Estabelece Normas Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, e dá Outras Providências. Brasília, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, Assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3-9. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Regulamenta a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 2 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e Dá Outras Providências. Brasília, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 2 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do Art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Lei Berenice Piana). Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Nacionais para a Educação para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: Notas Estatísticas**. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf). Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997. 96 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 2008. Disponível em:

[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_pessoa\\_deficiencia.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf). Acesso em: 24 jun. 2023.

BREAU, L. M.; CAMFIELD, C. S.; MCGRATH, P. J.; FINLEY, G. A. The Incidence of Pain in Children With Severe Cognitive Impairments. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, v. 157, n. 12, p. 1219-1226, dez. 2003. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/481496>. Acesso em: 6 ago. 2023.

CARMO, B. C. M.; FUMES, N. L. F.; MERCADO, E. L. O.; MAGALHÃES, L. O. R. Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: Convergências e Distanciamentos na Área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 113-128, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X39223>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CARVALHO, E. N. S. Deficiência Intelectual: Conhecer para Intervir. **Pedagogia em Ação**, v. 8 n. 2, p. 90-107, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova Concepção de Deficiência Mental Segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: Sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. A Educação Especial nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: Uma Transformação em Direção à Inclusão Educacional. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 3, n. 6, p. 34-48, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>. Acesso em: 4 jun. 2023.

CASPERSEN, J. Teachers' Learning Activities in the Workplace: How Does Teacher Education Matter?. **Creative Education**, v. 06, n. 01, p. 46-63, 2015. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=53178>. Acesso em: 15 set. 2024.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, P. L.; MARTINS, S, E. S. O. O Transtorno Global do Desenvolvimento na Educação Inclusiva: Escola Comum ou Escola Especial?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 105-127, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/765>. Acesso em 09 jun. 2023.

CLEATON, M. A. M.; KIRBY, A. Why Do We Find it so Hard to Calculate the Burden of Neurodevelopmental Disorders. **Journal of Childhood & Developmental Disorders**, v. 4, n. 3, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4172/2472-1786.100073>. Acesso em: 14 set. 2024.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA (CBO). **As Condições de Saúde Ocular no Brasil 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em: [https://www.cbo.com.br/novo/publicacoes/condicoes\\_saude\\_ocular\\_brasil2019.pdf](https://www.cbo.com.br/novo/publicacoes/condicoes_saude_ocular_brasil2019.pdf). Acesso em: 18 set. 2024.

- COSSIO, A. P. PEREIRA, A. P. S. RODRIGUEZ, R. C. C. Benefícios e Nível de Participação na Intervenção Precoce: Perspectivas de Mães de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.4. p. 505-516. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322630290\\_Beneficios\\_e\\_Nivel\\_de\\_Participacao\\_na\\_Intervencao\\_Precece\\_Perspectivas\\_de\\_Maes\\_de\\_Criancas\\_com\\_Perturbacao\\_do\\_Espectro\\_do\\_Autismo](https://www.researchgate.net/publication/322630290_Beneficios_e_Nivel_de_Participacao_na_Intervencao_Precece_Perspectivas_de_Maes_de_Criancas_com_Perturbacao_do_Espectro_do_Autismo). Acesso em 28 ago. 2023.
- COSTA, A. S. L. **Ser Professor no Contexto de Turmas "Superlotadas": O Caso de Uma Escola Secundária Básica em Água Grande STP**. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas) - Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais, Évora, 2023. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/36553>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- COSTA, V. B. Inclusão Escolar na Educação Física: Reflexões Acerca da Formação Docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4 p. 889-899, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/9N9DkRd7ZZJXbNvYTRD5hxb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos, Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod\\_resource/content/1/Creswell.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf). Acesso em: 3 ago. 2024.
- CUNHA, E. **Capacitar Incluir: Apostila Baixa Visão Recursos Fundamentais Para Inclusão (Á Distância)**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2022. Disponível em: <https://trocandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Baixa-Visao-02.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e Políticas de Financiamento em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- DAGNINO, R.; THOMAS, H.; COSTA, G.; GOMES, E. Metodologia de Análise de Políticas Públicas. *In*: DAGNINO, R.; THOMAS, H.; COSTA, G.; GOMES, E.; STEFANUTO, G.; MENEGHEL, S.; SALCO, T. **Gestão Estratégica da Inovação: Metodologias para Análise e Implementação**. Taubaté: Cabral Universitária, 2002. Disponível em: [http://blogoosfero.cc/articles/0043/1414/UA11\\_T4\\_-\\_Gesta%CC%83o\\_Estrate%CC%81gica\\_em\\_Politic%81ticas\\_Pu%CC%81blicas\\_Capi%C%81tulo\\_3.pdf](http://blogoosfero.cc/articles/0043/1414/UA11_T4_-_Gesta%CC%83o_Estrate%CC%81gica_em_Politic%81ticas_Pu%CC%81blicas_Capi%C%81tulo_3.pdf). Acesso em: 8 jul. 2024.
- DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos Cursos de Pedagogia. **Educação UNISINOS**, v.17, n.3, p. 238-249, 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102013000300009&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102013000300009&script=sci_abstract). Acesso em: 3 nov. 2024.
- DICICCO-BLOOM, B.; CRABTREE, B. F. The Qualitative Research Interview. **Medical Education**, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>. Acesso em: 9 nov. 2023.

- DIRETORIA DE COMUNICAÇÃO. **Ensino Inclusivo Atende 550 Alunos com Equipe Multidisciplinar**. 2020. Prefeitura de Maringá. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/site/noticias/2020/02/21/ensino-inclusivo-atende-550-alunos-com-equipe-multidisciplinar/36010>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- DUARTE, A. C. M. L.; SANTOS, J. N.; CAMARGOS, A. C. R.; LEITE, H. R.; MOREIRA, R. S.; ALCANTARA, M. A. Fatores Associados à Qualidade de Vida dos Cuidadores de Crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento. **Revista Vozes dos Vales - UFVJM**, Diamantina, v. 22, n. 10, p. 24-57. 2022. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2024/07/Revista-Vozes-Fatores-associados-%C3%A0-qualidade-de-vida.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.
- DYE, T. R. **The Policy Analysis**. Alabama: The University of Alabama Press, 1976. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334749461\\_PUBLIC\\_POLICY\\_ANALYSIS](https://www.researchgate.net/publication/334749461_PUBLIC_POLICY_ANALYSIS). Acesso em: 8 jul. 2024.
- ESAKKI, B.; KANDASAMY, S.; MAHADEVAN, R.; SUBBIAH, P.; JAYARAMAN, Y.; GOPAL, M.; KALYANARAMAN, S. Methodology for the Early Identification of Neurodevelopmental Disorders in the Primary and Preschool Children in Rural India by Applying Intervention Module Developed for Teachers. **Journal of Neurosciences in Rural Practice**, v. 14, n. 1, p. 165-169, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25259/JNRP-2022-2-8>. Acesso em: 15 set. 2024.
- FARIA, R. S. **Projeto de Lei do Senado nº 278/2016**. Altera a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Brasília: Senado. 05 jul. 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126376>. Acesso em: 26 set. 2023.
- FERNANDES, F. S. O Corpo no Autismo. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, Amazonas, v. 9, n. 1, p. 109-114, jun. 2008. Semestral. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a13.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- FERNANDES, L. S.; VARGAS, L.; FALKENBACK, A.P. Paradesporto Futsal para Cegos: Um Estudo das Motivações dos Atletas Participantes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.14, n. 132, p. 1-11, mai. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd132/paradesporto-futsal-para-cegos.htm>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- FIGUEIRÊDO, R. B. S. **O Processo de Inclusão da Pessoa com Deficiência Auditiva no Ensino Fundamental: Uma Análise a Partir do Discurso de Professores da Rede Pública**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Direito das Relações Sociais e Novos Direitos) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17258>. Acesso em: 18 set. 2024.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>. Acesso em: 3 set. 2023.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Relatos Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência e a Participação das Famílias no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FITZPATRICK, J. L., SANDERS, J. R.; WORTHEN, B. R. **Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. Third Edition**. San Francisco: Pearson Education, 2004. Disponível em: <https://edc.savehums.ac.ir/file/download/page/1618716074-jody-l.-fitzpatrick-james-r.-sanders-blaine-r.-w-.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FOLHA, D. R. S. C.; CARVALHO, D. A. Terapia Ocupacional e Formação Continuada de Professores: Uma Estratégia para a Inclusão Escolar de Alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 28, n. 3, p. 290-298, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/135031>. Acesso em: 16 set. 2024.

FONTANA, E. C. Análise da Produção Científica Sobre Educação Inclusiva no Contexto da Educação Física. **Analecta: Revista Eletrônica de Filosofia, Ciências Humanas, Letras e Artes**, Guarapuava, v. 14, n. 2, p. 37-54, 2013. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/3859>. Acesso em: 4 jun. 2023.

FRANCÉS, L.; BOTELLA, C.; GUILLÉN, V.; GARRIDO, M. V.; RAIMUNDO, J. G.; ROBERTS, I.; BENÍTEZ, V. G. Current State of Knowledge on the Prevalence of Neurodevelopmental Disorders in Childhood According to the DSM-5: A Systematic Review in Accordance With the PRISMA Criteria. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00462-1>. Acesso em: 14 set. 2024.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Manifestações de Necessidade de Formação Continuada por Professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. **Dialogia**, v. 7, n. 1, p. 63-76, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.v7i1.1131>. Acesso em: 4 nov. 2024.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para Uma Mudança Educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_Para\\_uma\\_Mudanca\\_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf). Acesso em: 13 nov. 2024.

GARCIA, R. C. Subsídios para Organizar Avaliações da Ação Governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 23, p. 7-68, 2001. Disponível em: [//ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/72](http://ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/72). Acesso em: 7 jul. 2024.

GIACOMINI, M. C. C.; GIACOMINI, O. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Educação Física. **Dialnet**, Buenos Aires, v.11, n. 99, p. 1-10, ago. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2049042>. Acesso em: 22 set. 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos e Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, p. 58, 1995. Disponível em:

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf)09. nov. 2023.

GLAT, R. Capacitação de Professores: Pré-Requisito para Uma Escola Aberta à Diversidade. **Revista Souza Marques**, v. 1, n. 6, p.16-22, 2000. Disponível em: [https://revista.souzamarques.br/index.php/REVISTA\\_SOUZA\\_MARQUES/article/view/214/203](https://revista.souzamarques.br/index.php/REVISTA_SOUZA_MARQUES/article/view/214/203). Acesso em: 13 nov. 2024.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D. Uma Breve Reflexão Sobre o Papel da Educação Especial Frente ao Processo de Inclusão de Pessoas Com Necessidades Educacionais Especiais em Rede Regular de Ensino. **Cadernos de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p.13-30. 2006.

GOMES, A. Escola, Família, Acolhimento e Leis para Uma Educação Inclusiva. **Revista Unificado Multidisciplinar da FAUESP**, v. 6, n. 6, p. 28-49, jun. 2024. Disponível em:

[https://revista.unificada.com.br/\\_files/ugd/235dad\\_ddaea316b5b6419d8fee537e7c1d8bf1.pdf#page=31](https://revista.unificada.com.br/_files/ugd/235dad_ddaea316b5b6419d8fee537e7c1d8bf1.pdf#page=31). Acesso em: 13 nov. 2024.

GOMEZ, A. G. **Aspectro Autista: Definición, Evolución e Intervención Educativa**. Mérida: Consejería de Educación, 2008. Disponível em:

[https://conductitlan.org.mx/12\\_educacionespecial/Materiales/U\\_GUIA%20DETECCION%20E%20INTERVENCION%20TEA.pdf](https://conductitlan.org.mx/12_educacionespecial/Materiales/U_GUIA%20DETECCION%20E%20INTERVENCION%20TEA.pdf). Acesso em: 24 jun. 2023.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o Uso de Entrevistas Semiestruturadas em Investigações Científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v2i0.7131>. Acesso em: 9 nov. 2023.

GUEDES, C. M. G.; UVO, M. F. C. A Importância da Intervenção Precoce no TEA: Revisão Sistemática da Literatura. *In: XII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica*, 2021, Maringá. **Anais Eletrônico XII EPCC: UNICESUMAR - Universidade Cesumar**. Maringá, out. 2021. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/9425/1/Camila%20Medeiros%20Gotardo%20Guedes.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GUEDES, N. P. S.; TADA, I. N. C. A Produção Científica Brasileira Sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 31, n. 3. p. 303-309, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wHQxZZWnLQKtnJS447QfpFb/?format=html>. Acesso em: 27 ago. 2023.

GUIMARÃES, J. F. Inclusão de Crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento na Educação Infantil. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 2, n. 3, p. 63-78, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11170361>. Acesso em: 21 set. 2024.

GUIMARÃES, S. S. C. **O Planejamento Estratégico e a Missão da Escola: Um Estudo de Caso**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/421/o/Silviany\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_vers%C3%A3o\\_final.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/421/o/Silviany_Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_vers%C3%A3o_final.pdf). Acesso em: 17 nov. 2024.

- HAM, C.; HILL, M. **O Processo de Elaboração de Políticas no Estado Capitalista Moderno**. 2ª ed. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5894487/mod\\_resource/content/1/Ham\\_Hill\\_completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5894487/mod_resource/content/1/Ham_Hill_completo.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.
- HANSEN, R. K.; VOLKMAR, F. R. Is Autism Reversible? **Acta Paediatrica**, v. 98, n. 10, p. 1322-1324, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01495.x>. Acesso em: 3 nov. 2024.
- HARPIN, V. A. The Effect of ADHD on the Life of an Individual, Their Family, and Community from Preschool to Adult Life. **Archives of Disease in Childhood**, v. 90, n. 1, p. 1-7, fev. 2005. Disponível em: [https://adc.bmj.com/content/archdischild/90/suppl\\_1/i2.full.pdf](https://adc.bmj.com/content/archdischild/90/suppl_1/i2.full.pdf). Acesso em: 27 jun. 2023.
- HENRIQUE, J.; FERREIRA, J. S.; JANUÁRIO, C.; SOUZA NETO, S. Autopercepção de Competências Profissionais de Professores de Educação Física Iniciantes e Experientes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 4, p. 388-396, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.020>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- HERRERA-GUTIÉRREZ, E.; MARTÍNEZ-FRUTOS, M. T. Factores Relacionados con los Conocimientos del Profesorado Sobre el Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad. **Revista de Neurología**, v. 73, n. 7, p. 233-240, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33588/rn.7307.2020512>. Acesso em: 14 set. 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2019: Percepção do Estado De Saúde, Estilos de Vida, Doenças Crônicas e Saúde Bucal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/liv101846.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.
- KAITLIN, J.; MARILYN, A.; CAMPBELL, M. A. Tipping Points: Teachers ' Reported Reasons for Referring Primary School Children for Excessive Anxiety. **Journal of Psychologists and Counselors in Schools**, v. 26, n. 1, p. 84-99, 2016. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/jgc.2015.24>. Acesso em: 14 set. 2024.
- KHATER, E.; SOUZA, K. C. S. Diversidade x Inclusão: Conceito, Teoria e Prática na Educação Infantil. **Revista Educação em Foco**, v. 10, p. 29-38, 2018. Disponível em: [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003\\_DIVERSIDADE\\_X\\_INCLUS%C3%83O.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf). Acesso em: 30 out. 2024.
- KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: Uma Visão Geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcSndB9Sf5ph5KBYGD/>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- KOZMA, C. O que é Síndrome de Down. *In*: STRAY-GUNDERSEN, K. **Crianças com Síndrome de Down: Guia para Pais e Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em:

[https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_01\\_64\\_.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_64_.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R.; KRUG, M. M. Docência e Inclusão: Os Desafios e Os Sentimentos de Professores de Educação Física na Educação Básica. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 7, p. 19-33 jan./jun. 2019. Disponível em:

[https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5848](https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5848). Acesso em: 11 jun. 2023.

LACET, I. N. O. **A Educação de Alunos com Deficiência (ACD) Numa Escola Pública Municipal: Um Olhar dos Segmentos Escolares Sobre a Inclusão**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4782/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2024.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As Relações Público-Privado na Educação Especial: Tendências Atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>. Acesso em: 13 nov. 2024.

LAPLENE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de Alunos Com Deficiência na Escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, mai/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200004>. Acesso em: 22 set. 2024.

LAROCQUE, N. **Public-Private Partnerships In Basic Education: An International Review**. London: CFBT Education Trust, 2008. Disponível em: <https://www.theeducationalliance.org/wp-content/uploads/2014/08/CfBT-PPP-review.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

LAUREANO, C. G.; FIORINI, M. L. S. Possibilidades da Psicomotricidade em Aulas de Educação Física Para Alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 22, n. 2, p. 317-332, 2021. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/10402>. Acesso em: 23 set. 2024.

LEFFA, V. J. Categorização na Pesquisa Qualitativa. **Elo**, 2019. Disponível em: <https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=112&etapa=0>. Acesso em: 16 nov. 2023.

LEITE, D. G.; FIGUEIREDO, G. S.; COSTA, R. A. Avaliação de Softwares Educacionais Ensino Aprendizagem no Ensino Básico de Alunos com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual. *In: Anais do II Congresso Sertanejo de Computação - SERCOMP*, 2019, São Paulo. **Anais do II Congresso Sertanejo de Computação - SERCOMP**. São Paulo: SERCOMP, set 2019. p. 102-118. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/341771278\\_Avaliacao\\_de\\_softwares\\_educacionais\\_ensino\\_aprendizagem\\_no\\_ensino\\_basico\\_de\\_alunos\\_com\\_Transtorno\\_do\\_Espectro\\_Autista\\_e\\_Deficiencia\\_Intelectual](https://www.researchgate.net/publication/341771278_Avaliacao_de_softwares_educacionais_ensino_aprendizagem_no_ensino_basico_de_alunos_com_Transtorno_do_Espectro_Autista_e_Deficiencia_Intelectual). Acesso em: 15 set. 2024.

- LEITE, F. P. A. A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Amplitude Conceitual. **Revista de Direito Brasileira**, v. 3, n. 2, p. 31-53, 2012. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/2654>. Acesso em: 18 set. 2024.
- LEMOS, L. H. A.; LEMOS, F. M.; SOUSA, Y. S. F.; SOUZA, N. G. B.; BARBOSA, R. R.; JESSEL, J. Tratamento de Comportamentos de Agressão em uma Criança com TEA Nível 1 de Suporte: Relato de Caso. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 4, p. e8213445601, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i4.45601>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- LEYSER, Y.; KIRK, R. Evaluating Inclusion: An Examination of Parent Views and Factors Influencing Their Perspectives. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 51, n. 3, p. 271-285, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912042000259233?scroll=top&needAccess=true&role=tab>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- LIMA, C. I.; CAVALCANTE, S. M. A.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação Educacional e o Modelo CIPP. *In: IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional*, 2008, Fortaleza. **Anais do IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional**. Fortaleza: IMPRECE, nov. 2008. p. 1076-1091. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39892>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/112>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): Uma Experiência no Ensino Fundamental da Rede Pública de Fortaleza. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p.195-210, 2003. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-65382003000200007&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382003000200007&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 13 nov. 2024.
- LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 421-434, set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- LOPES, F. A.; CAMPOS JÚNIOR, D. **Tratado de Pediatria - Sociedade Brasileira de Pediatria**. 4ª ed. Tamboré: Manole, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/47677322/SOCIEDADE\\_BRASILEIRA\\_DE\\_PEDIATRIA\\_4\\_a\\_EDICAO](https://www.academia.edu/47677322/SOCIEDADE_BRASILEIRA_DE_PEDIATRIA_4_a_EDICAO). Acesso em: 14 set. 2024.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod\\_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf). Acesso em: 9 nov. 2023.
- MACEDO, E. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: Para Onde Caminha a Educação?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 16, 2007.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23845>. Acesso em: 4 nov. 2024.

MACEDO, P. C. M. Deficiência Física Congênita e Saúde Mental. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 127-139, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.57167/Rev-SBPH.11.228>. Acesso em: 18 set. 2024.

MANTOAN, M. T. E. A Educação Especial no Brasil: Da Exclusão à Inclusão Escolar. **Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP**, 2011. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1441311060.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf). Acesso em: 4 mai. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/10999.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view). Acesso em: 9 nov. 2023.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 02, p. 289-300, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v30n02/v30n02a07.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

MARTINS, R.; BATISTA, A. I.; CAMPOS, S. Stress e Burnout em Professores da Educação Especial. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 23, p. 193-211, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2015.278>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MAULIK, P. K.; MASKEY, M. S.; SILVA, P. M.; PATEL, V. Prevalence of Intellectual Disability: A Meta-Analysis of Population-Based Studies. **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, n. 2, p. 419-436, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/49757025\\_Prevalence\\_of\\_intellectual\\_disability\\_A\\_meta-analysis\\_of\\_population-based\\_studies](https://www.researchgate.net/publication/49757025_Prevalence_of_intellectual_disability_A_meta-analysis_of_population-based_studies). Acesso em: 14 set. 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7205843/course/section/6368549/MAZZOTTA%20Cap%202.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MCGRATH, C.; PALMGREN, P. J.; LILJEDAHN, M. Twelve Tips for Conducting Qualitative Research Interviews. **Medical Teacher**, v. 41, n. 9, p. 1002-1006, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30261797/>. Acesso em: 9 nov. 2023.

MECCA, T. P.; ANTONIO, D. A. M.; MACEDO, E. C. DE. Desenvolvimento da Inteligência em Pré-Escolares: Implicações para a Aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 66-73, 2012. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-84862012000100009](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862012000100009). Acesso em: 14 set. 2024.

- MELLO, L. A.; FIORINI, M. L. S.; COQUEIRO, D. P. Benefícios da Educação Física Escolar para o Desenvolvimento do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Percepção dos Professores. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 20, n. 1, p. 81-99, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n1.08.p81>. Acesso em: 22 set. 2024.
- MENDES, E. G. A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 jul. 2023.
- MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- MENDONÇA, A. A. D. S.; NETO, W. G. Educação Inclusiva: A Atuação do Professor de Apoio. **Póiesis Pedagógica**, v. 17, n. 1, p. 111-125, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rppoi.v17i1.57909>. Acesso em: 25 set. 2023.
- MERLLETI, C. Autismo em Causa: Historicidade Diagnóstica, Prática Clínica e Narrativas dos Pais. **Psicologia USP**, v. 29, n. 1, p. 146-151, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324523155\\_Autismo\\_em\\_causa\\_historicida\\_de\\_diagnostica\\_pratica\\_clinica\\_e\\_narrativas\\_dos\\_pais](https://www.researchgate.net/publication/324523155_Autismo_em_causa_historicida_de_diagnostica_pratica_clinica_e_narrativas_dos_pais). Acesso em: 27 ago. 2023.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.
- MIRANDA, A. A. B. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, Piracicaba, 2003. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2024.
- MOFATE, O. S. **Gestão da Sala de Aula em Turmas Grandes Estudo de Caso em Turmas do ESG1, Disciplina de História, numa Escola do Município da Matola, Moçambique**. 2018. 754 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2003. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/items/52cd7b38-46c7-4527-bde9-b52f2fe42c15>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- MOREIRA, L.; EL-HANI, C. N.; GUSMÃO, F. A. F. A Síndrome de Down e sua Patogênese: Considerações Sobre o Determinismo Genético. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, n. 2, p. 96-99, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqslMHs56f4LmdznG4Vk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOTA, A. H. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Vida Adulta e Funções Executivas: Uma Revisão Teórica. **Revista Interfaces da Saúde**, Aracati, v. 1, n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível em: <https://fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/08/4.-saude.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MUITANA, G. O. E. **Treinamento de Professores para Identificação de Pré-Escolares com Suspeita de Transtornos do Neurodesenvolvimento e Desenvolvimento de Um Sistema Computadorizado para Rastreo**. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM, 2024. Disponível em:

<https://dspace.mackenzie.br/items/c5647f5d-3ab3-4bf8-ac91-f324aab980d9>. Acesso em: 14 set. 2024.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 19 set. 2023.

TAMANAHAN, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma Breve Revisão Histórica Sobre a Construção dos Conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

OHLWEILER, L. Introdução aos Transtornos de Aprendizagem. *In*: ROTTA, N.

OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem:**

**Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 107-111. Disponível em:

[https://www.google.com.br/books/edition/Transtornos\\_da\\_Aprendizagem/CdiGCgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Transtornos+da+Aprendizagem:+Abordagem+Neurobiol%C3%B3gica+e+Multidisciplinar&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Transtornos_da_Aprendizagem/CdiGCgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Transtornos+da+Aprendizagem:+Abordagem+Neurobiol%C3%B3gica+e+Multidisciplinar&printsec=frontcover). Acesso em: 27 set. 2024.

OLIVEIRA, F. S. **Formação Continuada em Educação Física: Desafios e Possibilidades com Alunos que Apresentam Deficiência na Escola Regular**.

2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em:

[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29449/1/Formacaocontinuadaeducacao\\_Oliveira\\_2020.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29449/1/Formacaocontinuadaeducacao_Oliveira_2020.pdf). Acesso em: 31 mai. 2023.

OLIVEIRA, G. G.; VELOSO, L.M. M. Principais Desafios da Inclusão dos Alunos com Deficiência no Sistema Educacional. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 1, n. 2, p. 74-79, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/wp-content/uploads/sites/5/2017/02/9-PRINCIPAIS-DESAFIOS-NA-INCLUS%C3%83O-DOS-ALUNOS-COM-DEFICI%C3%8ANCIA-.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças, 11ª revisão (CID-11)**. Genebra: OMS, 2019. Disponível em:

<https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 15 set. 2023.

- PINHEIRO, J. F. A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Desafios Contemporâneos dos Profissionais da Educação e das Políticas Educacionais de Acesso ao Ensino. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 31, p. 625-649, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4517/3529>. Acesso em: 31 mai. 2023.
- PIRES, G. A.; MENEZES, M. S.; PASCHOARELLI, L. C.; SCACCHETTI, F. A. P. Protótipos Físicos e Virtuais (CAD 3D): Uma Pesquisa Descritiva Sobre o Processo de Construção de Uma Saia Godê. **Design & Tecnologia**, v. 6, n. 11, p. 32-41, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5676298>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- PIRES, M. L.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Considerações Sobre o Letramento de Pessoas com Baixa Visão**. Revista Língua, Literatura e Ensino, v. 3, 2008. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/128>. Acesso em: 18 set. 2024.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Mental: Diretrizes Políticas, Currículos e Práticas Pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, mar. 2009. Disponível em: [https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando\\_a\\_inclus\\_escolarde\\_pessoas\\_com\\_deficiencia\\_mental.pdf](https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf). Acesso em: 31 mai. 2023.
- POLANCZYK, G. V.; LOPES, V. O.; SALUM, B.; VILELA, L.; SAGASTI, A.; SILVA, M. R. P.; INOUS, A. An Annual Research Review: A Meta-Analysis of the Worldwide Prevalence of Mental Disorders in Children and Adolescents. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 56, n. 3, p. 345-365, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>. Acesso em 14 set. 2024.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE MARINGÁ ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **CONCURSO PÚBLICO 021/2023**. 2023. Disponível em: <https://www.institutounifil.com.br/concurso/128>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- PYHALTO, K.; PIETARINEN, J.; SALMELA-ARO, K. Teacher-working-environment Fit as a Framework for Burnout Experienced by Finnish Teachers. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, v. 27, n. 7, p. 1101-1110, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- RAMOS, M. Aspectos Conceituais e Metodológicos da Avaliação de Políticas e Programas Sociais. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 32, 2009. Disponível em: [//www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/11](http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/11). Acesso em: 7 jul. 2024.
- REBOUÇAS, C. B. A.; CEZARIO, K. G.; OLIVEIRA, P. M. P.; PAGLIUCA, L. M. F. Pessoa com Deficiência Física e Sensorial: Percepção de Alunos da Graduação em Enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 24, n. 1, p. 80-86, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002011000100012>. Acesso em: 22 set. 2024.
- REIS, M. X.; EUFRASIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A Formação Do Professor para o Ensino Superior: Prática Docente com Alunos com Deficiência Visual. **Educar em**

**Revista**, v. 26, n. 1, p. 111-130, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100006>. Acesso em: 18 set. 2024.

RIESGO, R. S. Anatomia da Aprendizagem. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 49-68. Disponível em:

[https://www.google.com.br/books/edition/Transtornos\\_da\\_Aprendizagem/CdiGCgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Transtornos+da+Aprendizagem:+Abordagem+Neurobiol%C3%B3gica+e+Multidisciplinar&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Transtornos_da_Aprendizagem/CdiGCgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Transtornos+da+Aprendizagem:+Abordagem+Neurobiol%C3%B3gica+e+Multidisciplinar&printsec=frontcover). Acesso em: 14 set. 2024.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A Origem Das Parcerias Público-Privada na Governança Global da Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1105-1126, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>. Acesso em: 13 nov. 2024.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. **Metodologias Multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2006. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-609605>. Acesso em: 29 out. 2023.

RUSSO, I. C. P.; PEREIRA, L. D.; CARVALLO, R. M. M.; ANASTÁSIO, A. R. T. Encaminhamentos sobre a classificação do grau de perda auditiva em nossa realidade. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, p. 287-288, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000200023>. Acesso em: 18 set. 2024.

SALARI, N.; RASOULPOOR, S.; RASOULPOOR, S.; SHOHAIMI, S.; JAFARPOUR S.; ABDOLI, N.; KHALEDI-PAVEH, B.; MOHAMMADI M. The Global Prevalence of Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Systematic Review and Meta-Analysis. **Italian Journal of Pediatrics**, v. 48, n. 1, p 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>. Acesso em: 15 set. 2024.

SAMPAIO, E. S. **Síndrome de Burnout em Professores e Alunos do Programa de Mestrado Ensino de Ciências na Amazônia: Uma Contribuição para a Formação de Professores**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/14-7.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: McGrawHill, 2006.

SANTOS, E. O.; LUSTOSA, E. M. F. O Acolhimento da Família na Educação Especial e o Papel do Psicopedagogo. **Caderno Intersaberes da Uninter**, v. 9, n. 18, p. 24-33, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1388>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SANTOS, F. F. M.; ZAMO, R. S. Reabilitação Neuropsicológica dos Transtornos do Neurodesenvolvimento na Equoterapia: Revisão Sistemática. **Revista de Psicologia**

- da **IMED**, v. 9, n. 1, p. 104-118, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6185318>. Acesso em: 16 set. 2024.
- SANTOS, F. M. Análise de Conteúdo: A Visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- SASSAKI, R. K. Paradigma da Inclusão e Suas Implicações Educacionais. **Revista Fórum - INES**, v. 5, n. 1, p. 9-18, 2002. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R. A.; SHOGREN, K. A. The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 45, n. 2, p. 116-124, 2007. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/idd/article-abstract/45/2/116/505/The-Renaming-of-Mental-Retardation-Understanding>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- SCHÜTZ, J. A.; SILVA JUNIOR, E. E.; ARAÚJO, D.; ARAÚJO, K. S. P.; NICOLETTI, L. P.; LEAL, L. R.; LEAL, L. R.; TRINDADE, R. A.; MIRANDA, R.; PINHEIRO, S. A.; URBANO, T. M.; OLIVEIRA, V. A. R. A Evolução da Educação Moderna: Das Raízes Iluministas às Práticas Inclusivas. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 52, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2024.v10n52.241>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ (SEDUC). **Apoio Pedagógico Interdisciplinar**. Prefeitura Municipal de Maringá, 2012. Disponível em: <http://www3.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=apoio>. Acesso em: 7 out. 2024.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ (SEDUC). **Instrução Normativa n.º 5, de 31 de janeiro de 2023**. Prefeitura Municipal de Maringá, 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1rt\\_VDMPBp09rHHErsjO\\_8Cbx0UhTfljU/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1rt_VDMPBp09rHHErsjO_8Cbx0UhTfljU/view?usp=sharing). Acesso em: 7 out. 2024.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ (SEDUC). **Instrução Normativa n.º 14, de 27 de dezembro de 2023**. Prefeitura Municipal de Maringá, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eYZQmmYfl32qfVBMSPGkXzN3vHAnSHx7/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 out. 2024.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ (SEDUC). **Prefeitura Cria Secretaria da Pessoa com Deficiência e Amplia Ações de Inclusão; Posse da Titular Ocorre na Segunda-Feira, 7**. Prefeitura Municipal de Maringá, 2023. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/site/noticias/2023/08/03/prefeitura-cria-secretaria-da-pessoa-com-deficiencia-e-amplia-acoes-de-inclusao-posse-da-titular-ocorre-na-segunda-feira-7/41594>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em:

[https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024\\_Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes1.pdf](https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf). Acesso em: 29 out. 2023.

SILVA, J. P. V.; DIAS, M. P. (Org.). **Esporte Adaptado e Inclusão na Educação Física Escolar: Caderno Didático**. Natal: EDUFERN, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/59426>. Acesso em: 7 set. 2024.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão Escolar e a Necessidade de Serviços de Apoio: Como Fazer? **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 107-115, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4405>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: Uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SILVA, R. C. F. A Psicologia da Educação como Mediadora na Inclusão do Autista. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 6, p. 3415-3423, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/7442>. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, R. H. R.; SANTIAGO, T. V.; BERTONI, S. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física dos Colégios de Aplicação: A Perspectiva de Seus Professores. **Polyphonia**, v. 22, n. 1, p. 139-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c018/b31bfa7201b9870d144a497883aedb16e3f7.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SOLEMAN, C.; BOUSQUAT, A. Políticas de Saúde e Concepções de Surdez e de Deficiência Auditiva no SUS: Um Monólogo?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. e00206620, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00206620>. Acesso em: 18 set. 2024.

SOUZA, E. S. A.; BARBOSA, G. G.; MIATELO, M. P. B.; SOUZA, M. C. A Inclusão e sua Importância na Educação Especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, v. 7, n. 6, p. 794-802, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1432>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOUZA, W. C. **A Inclusão do Educando com Deficiência na Escola Pública Municipal de Goiânia: O Discurso de Professores de Educação Física**. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_3e57e831d32ee4996043883588c7490d](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_3e57e831d32ee4996043883588c7490d). Acesso em: 27 jul. 2023.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na Educação Especial. **Revista Digital**, Buenos Aires. v. 11, n. 104, p. 1-17, 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACA\\_O\\_FISICA/artigos/EdF\\_Ed\\_Especial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA_O_FISICA/artigos/EdF_Ed_Especial.pdf). Acesso: em 30 mai. 2023.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica**. 2ª ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/stufflebeam-daniel-y-shinkfield-anthony-evaluacion-sistemica-2-pdf-free.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

STUFFLEBEAM, D. L. The Metaevaluation Imperative. **American Journal of Evaluation**, Washington, DC, v. 22, n. 2, p. 183-209, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/109821400102200204>. Acesso em: 3 jul. 2024.

STUFFLEBEAM, D. L. The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. **Journal of Research and Development in Education**, v. 5, n. 1, p. 19-25, 1971. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SULKES, S. B. **Distúrbios de Aprendizagem e Desenvolvimento**. Manuais MSD: Edição para Profissionais. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/defici%C3%A2ncia-intelectual>. Acesso em: 9 fev. 2025.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um Estudo Sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Acesso em: 05 mar. 2025.

TEIXEIRA, M. C. S.; GANDA, D. R. Inclusão e Autismo: Relato de Caso Sobre o Trabalho com Uma Criança na Educação Infantil. **Psicologia e Saúde em Debate**, v. 5, n. 2, p. 125-135, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N2A9>. Acesso em: 16 nov. 2024.

THURLOW, M. L.; LAZARUS, S. S.; LARSON, E. D.; ALBUS, D. A.; LIU, K. K. **Alternate Assessments for Students With Significant Cognitive Disabilities: Participation Guidelines and Definitions**. Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED581511>. Acesso em: 12 out. 2024.

TOMÉ, M. C. Educação Física como Auxiliar no Desenvolvimento Cognitivo e Corporal de Autista. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 11, p.133-145, 2007. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=158>. Acesso em: 23 set. 2024.

TOKI, E. I.; TSOULOS, I. G.; SANTAMATO, V.; PANGE J. Machine Learning for Predicting Neurodevelopmental Disorders in Children. **Applied Sciences**, v. 14, n. 2, p. 837-855, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/app14020837>. Acesso em: 15 set. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **The SALAMANCA Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO; 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 25 jun. 2023.

VAN GAMEREN-OOSTEROM, H. B.; FEKKES, M., REIJNEVELD, S. A.; OUDESLUYS-MURPHY, A. M.; VERKERK, P. H., VAN WOUWE, J. P.; BUITENDIJK, S. E. Practical and Social Skills of 16-19-Yearolds With Down Syndrome: Independence Still Far Away. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, n. 12, p 4599-4607, 2013. Disponível em:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24157404/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

VIANA, A. C. V.; MARTINS, A. A. E.; TENSOI, I. K. V.; BARBOSA, K. I.; PIMENTA, N. M. R.; LIMA, B. S. S. Autismo: Uma Revisão Integrativa. **Revista Saúde Dinâmica**, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<http://143.202.53.158/index.php/sausedinamica/article/view/40>. Acesso em: 27 ago. 2023.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, p. 187-202, 2000.

Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1085/1085.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e Semelhanças na Dupla Necessidade Educacional Especial: Altas Habilidades/Superdotação x Síndrome de Asperger. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 319-332, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127405011.pdf>. Acesso em 24 jul. 2023.

WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. **Essential Elements (EE) Frequently Asked Questions**. 2016. Disponível em:

<https://dpi.wi.gov/sped/topics/essential-elements/frequently-asked-questions>. Acesso em: 12 out. 2024.

YANG, L.P.; LI, C.B.; LI, X. M.; ZHAI, M. M.; ZHAO, J.; WENG, X.C. Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Protocol for Systematic Review and Meta-Analysis. **World Journal of Pediatrics**, v. 18, n. 5, p. 804-809, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12519-022-00572-y>. Acesso em 14 set. 2024.

ZEIDAN, J.; FOMBONNE E.; SCORAH, J.; IBRAHIM, A.; DURKIN, M. S.; SAXENA, S.; YUSUF, A.; SHIH, A.; ELSABBAGH, M. Global Prevalence of Autism: A Systematic Review Update. **Autism Research**, v. 15, n. 5, p. 778-790, 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.1002/aur.2696>. Acesso em: 15 set. 2024.

ZWAIGENBAUM, L.; PENNER, M. Autism Spectrum Disorder: Advances In Diagnosis and Evaluation. **British Medical Journal**, v. 361, n. 1, p. 1-16, 2018.

Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29784657/>. Acesso em: 14 set. 2024.



**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS** que faz parte do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, coordenada pelo Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath e desenvolvida pelo pesquisador Lucas Pegoraro Ruiperes. O objetivo da pesquisa é analisar a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão de alunos com deficiências cognitivas nas aulas de Educação Física na rede municipal de ensino do município de Maringá, buscando compreender a adequação das leis vigentes à realidade local.

Sua participação é de suma importância para a pesquisa. Solicitamos que você contribua respondendo a um questionário elaborado para compreender sua experiência com a inclusão de alunos com deficiências cognitivas durante as aulas de Educação Física. Sua perspectiva será fundamental para a construção de um panorama abrangente sobre esse tema. É possível que surjam cansaço ou desconforto ao compartilhar informações sobre sua prática profissional. Caso isso ocorra, você tem total liberdade para optar por não responder a qualquer questão do instrumento. Além disso, serão adotadas medidas para garantir sua confortabilidade, como apoio emocional sendo fornecido, os objetivos da pesquisa sendo comunicados claramente, sua autonomia sendo respeitada e sinais de desconforto sendo monitorados.

Gostaríamos de esclarecer que a sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Vale ressaltar que não estão previstos benefícios diretos à sua pessoa por participar da pesquisa, porém, entendemos que a sua contribuição nos ajudará a compreender melhor sobre a presença a inclusão de alunos com deficiências cognitivas durante as aulas de Educação Física.

Comunicamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para reduzir os riscos da violação das informações compartilhadas pelos participantes, o pesquisador armazenará a gravação das respostas em uma unidade de armazenamento externo para evitar que outras pessoas consigam ter acesso a esse material. A nossa limitação em assegurar a total confidencialidade das respostas ao questionário restringe-se ao acesso não autorizado de terceiros à memória externa em que elas serão salvas, o qual poderá ocorrer, eventualmente, por meio do furto ou roubo da memória externa. Ademais, o material coletado será mantido sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado mediante a formatação da memória externa em que ele estará salvo.

Os benefícios esperados com o desenvolvimento desta pesquisa consistem em apresentar possibilidades de melhora na inclusão de alunos com deficiências cognitivas durante as aulas de Educação Física bem como, contribuir com as discussões acadêmico científicas sobre esse assunto.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo endereço também consta neste documento.

Esclarecemos que de acordo com o disposto nas resoluções 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde é necessário documentar o seu consentimento, e para atestar a sua anuência, conforme determina as orientações do CONEP para procedimentos em pesquisas. Ressaltamos que este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, rubricado em todas as páginas por ambos (pesquisador e participante) sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao senhor(a).

Explicamos por fim que esta pesquisa estará sendo realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão colegiado, independente e multidisciplinar, criado para zelar pela proteção dos direitos e da dignidade dos participantes em pesquisas envolvendo seres humanos. O CEP desta pesquisa é o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Eu \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath e desenvolvida pelo pesquisador Lucas Pegoraro Ruiperes.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data: \_\_\_\_\_.

Eu, Lucas Pegoraro Ruiperes declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nomeado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Data: \_\_\_\_\_.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a coordenador e o pesquisador, conforme os contatos abaixo:

- Lucas Pegoraro Ruiperes (pesquisador)
- Endereço: Rua Fluminense, 2264, Vila Marumby, Maringá – PR, CEP 87.005-200
- E-mail: pg404688@uem.br
- Telefone: 44 99119-5010
  
- Eduard Angelo Bendrath (coordenador)
- Endereço: Av. Espanha, s/n, Jardim Europa, Ivaiporã – PR, CEP 86.870-000
- E-mail: crv-bse@uem.br
- Telefone: 43 3472-5956

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá UEM, no endereço abaixo:

- COPEP/UEM
- Endereço: Avenida Colombo, 5790, UEM-PPG, Sala 4, CEP 87020-900. Maringá-PR
- E-mail: copep@uem.br
- Telefone: (44) 3011-4597

**Apêndice B: Quadro 2 - Matriz Analítica com as questões da pesquisa para a Professora de Apoio à Sala de Aula.****MATRIZ ANALÍTICA**

Variável	Dimensão	Questão	Indicadores	Objetivo Relacionado
Informações gerais	Informações pessoais e profissionais relacionadas a características sociodemográficas e experiência profissional	1	Idade:	Coletar dados demográficos e de formação dos entrevistados
		2	Sexo:	
		3	Qual é a sua formação acadêmica e especialização, se houver?	
		4	Há quanto tempo você trabalha como Professor(a) de Apoio à Sala de Aula?	
Formação e percepção da aptidão	Preparação acadêmica e aptidão para atender alunos com necessidades educacionais especiais	5	Durante sua formação acadêmica, você recebeu alguma preparação específica para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física?	Investigar a formação acadêmica e avaliar a percepção de capacidade dos professores
		6	Você já participou de treinamentos ou programas de capacitação relacionados à inclusão de alunos com deficiências cognitivas na Educação Física? Se sim, quais?	
		7	Você se considera apto(a) a acompanhar e atender às necessidades dos alunos durante as aulas de Educação Física? Por favor, explique sua resposta.	
Políticas e diretrizes	Conhecimento das políticas e diretrizes	8	Você considera estar ciente das políticas e diretrizes relacionadas à inclusão de alunos com deficiências? Como você percebe a aplicação dessas políticas na área de Educação Física?	Avaliar o nível de conhecimento das políticas existentes
		9	Você acredita que essas políticas e diretrizes são efetivamente implementadas na unidade em que você atua?	
Práticas pedagógicas e desafios	Estratégias utilizadas e adequação das estratégias e desafios	10	Quais estratégias você utiliza para apoiar alunos com deficiências cognitivas durante as aulas de Educação Física?	Compreender as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados
		11	Você acredita que as estratégias utilizadas são adequadas para atender às necessidades dos alunos com deficiências cognitivas? Por quê?	
		12	Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos deficientes cognitivos durante as aulas de Educação Física?	
Adequação das leis vigentes	Adequação das leis vigentes à realidade local	13	Você acha que as leis vigentes relacionadas à inclusão de alunos com deficiências cognitivas na Educação Física são adequadas à realidade local em Maringá? Por quê?	Coletar sugestões para melhorar a implementação das políticas
Professores de Educação Física	Opinião sobre os Professores de Educação Física	14	Qual é a sua opinião sobre a capacitação dos professores(as) em relação à Educação Especial? Você acredita que eles(as) estão adequadamente preparados(as) para atender às necessidades dos alunos com deficiências cognitivas nas	Avaliar a percepção em relação aos Professores de Educação Física

			aulas de Educação Física?	
Sugestões de melhoria	Comentários adicionais	15	Quais sugestões você tem para melhorar a implementação das políticas públicas de inclusão na Educação Física em Maringá?	Permitir que os entrevistados compartilhem informações adicionais
		16	Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência trabalhando com alunos com deficiências cognitivas na Educação Física?	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Apêndice C: Quadro 3 - Matriz Analítica com as questões da pesquisa para o Professor de Educação Física.**

**MATRIZ ANALÍTICA**

Variável	Dimensão	Questão	Indicadores	Objetivo Relacionado
Informações gerais	Informações pessoais e profissionais relacionadas a características sociodemográficas e experiência profissional	1	Idade:	Coletar dados demográficos e de formação dos entrevistados
		2	Sexo:	
		3	Qual é a sua formação acadêmica e especialização, se houver?	
		4	Há quanto tempo você trabalha como professor(a) de Educação Física?	
Formação e percepção da aptidão	Preparação acadêmica e aptidão para atender alunos com necessidades educacionais especiais	5	Durante sua formação acadêmica, você recebeu alguma preparação específica para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais durante as aulas de Educação Física?	Investigar a formação acadêmica e avaliar a percepção de capacidade dos professores
		6	Você já participou de treinamentos ou programas de capacitação relacionados à inclusão de alunos com deficiências cognitivas na Educação Física? Se sim, quais?	
		7	Você se considera apto(a) a acompanhar e atender às necessidades dos alunos durante as aulas de Educação Física? Por favor, explique sua resposta.	
Políticas e diretrizes	Conhecimento das políticas e diretrizes	8	Você considera estar ciente das políticas e diretrizes relacionadas à inclusão de alunos com deficiências? Como você percebe a aplicação dessas políticas na área de Educação Física?	Avaliar o nível de conhecimento das políticas existentes
		9	Você acredita que essas políticas e diretrizes são efetivamente implementadas na unidade em que você atua?	
Práticas pedagógicas e desafios	Estratégias utilizadas e adequação das estratégias e desafios	10	Quais estratégias você utiliza para apoiar alunos com deficiências cognitivas durante as aulas de Educação Física?	Compreender as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados
		11	Você acredita que as estratégias utilizadas são adequadas para atender às necessidades dos alunos com deficiências cognitivas? Por quê?	
		12	Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos deficientes cognitivos durante as aulas de Educação Física?	
Adequação das leis vigentes	Adequação das leis vigentes à realidade local	13	Você acha que as leis vigentes relacionadas à inclusão de alunos com deficiências cognitivas na Educação Física são adequadas à realidade local em Maringá? Por quê?	Coletar sugestões para melhorar a implementação das políticas
Professores de Educação Física	Opinião sobre os Professores de Educação Física	14	Qual é a sua opinião sobre a capacitação dos professores(as) em relação à Educação Especial? Você acredita que eles(as) estão adequadamente preparados(as) para atender às	Avaliar a percepção em relação aos Professores de Educação Física

			necessidades dos alunos com deficiências cognitivas nas aulas de Educação Física?	
Sugestões de melhoria	Comentários adicionais	15	Quais sugestões você tem para melhorar a implementação das políticas públicas de inclusão na Educação Física em Maringá?	Permitir que os entrevistados compartilhem informações adicionais
		16	Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência trabalhando com alunos com deficiências cognitivas na Educação Física?	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Apêndice D:** Quadro 4 - Matriz Analítica com as questões da pesquisa para a Diretora Escolar.**MATRIZ ANALÍTICA**

Variável	Dimensão	Questão	Indicadores	Objetivo Relacionado
Informações Gerais	Informações pessoais e profissionais relacionadas a características sociodemográficas e experiência profissional	1	Idade:	Coletar dados demográficos e de formação dos entrevistados
		2	Sexo:	
		3	Qual é a sua formação acadêmica e especialização, se houver?	
		4	Há quanto tempo você atua como diretor(a) na unidade?	
Formação e percepção da aptidão	Preparação acadêmica e aptidão para atender alunos com necessidades educacionais especiais	5	Durante sua formação acadêmica, você recebeu alguma preparação específica para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais?	Investigar a formação acadêmica e avaliar a percepção de capacidade do diretor(a)
		6	Enquanto diretor(a), você já participou de treinamentos ou programas de capacitação relacionados à inclusão de alunos com deficiências cognitivas? Se sim, quais?	
		7	Considerando sua posição como diretor(a), você se sente preparado(a) para atender às necessidades dos alunos durante as aulas de Educação Física? Por favor, explique sua resposta.	
Políticas e diretrizes	Conhecimento das políticas e diretrizes	8	Você considera estar ciente das políticas e diretrizes relacionadas à inclusão de alunos com deficiências? Como você percebe a aplicação dessas políticas na área de Educação Física?	Avaliar o nível de conhecimento das políticas existentes
		9	Você acredita que essas políticas e diretrizes são efetivamente implementadas na unidade em que você atua?	
Práticas pedagógicas e desafios	Estratégias utilizadas e adequação das estratégias e desafios	10	Quais estratégias você utiliza para apoiar alunos com deficiências cognitivas na unidade que atua?	Compreender as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados
		11	Você acredita que as estratégias utilizadas são adequadas para atender às necessidades dos alunos com deficiências cognitivas? Por quê?	
		12	Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos deficientes cognitivos?	
Adequação das leis vigentes	Adequação das leis vigentes à realidade local	13	Você acha que as leis vigentes relacionadas à inclusão de alunos com deficiências cognitivas na Educação Física são adequadas à realidade local em Maringá? Por quê?	Coletar sugestões para melhorar a implementação das políticas
Professores de Educação Física	Opinião sobre os Professores de	14	Qual é a sua opinião sobre a capacitação dos professores(as) em relação à Educação Especial? Você acredita que eles(as)	Avaliar a percepção em relação aos Professores

	Educação Física		estão adequadamente preparados(as) para atender às necessidades dos alunos com deficiências cognitivas nas aulas de Educação Física?	de Educação Física
Sugestões de melhoria	Comentários adicionais	15	Quais sugestões você tem para melhorar a implementação das políticas públicas de inclusão na Educação Física em Maringá?	Permitir que os entrevistados compartilhem informações adicionais
		16	Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência trabalhando com alunos com deficiências cognitivas?	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

**Apêndice E: Quadro 5 - Matriz Analítica com as questões da pesquisa para a Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar.****MATRIZ ANALÍTICA**

<b>Variável</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Questão</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Objetivo Relacionado</b>
Informações gerais	Informações pessoais e profissionais relacionadas a características sociodemográficas e experiência profissional	1	Idade:	Coletar dados demográficos e de formação dos entrevistados
		2	Sexo:	
		3	Qual é a sua formação acadêmica e especialização, se houver?	
		4	Há quanto tempo você atua na educação?	
Suporte dado às unidades	Secretaria e Educação Especial	5	Como a Secretaria de Educação de Maringá aborda a inclusão de alunos com deficiências cognitivas em suas políticas educacionais?	Investigar suporte da Secretaria Municipal
		6	Como a Secretaria promove a formação continuada para garantir que os educadores estejam preparados para atender às necessidades desses alunos?	
		7	Como são distribuídos os recursos, como materiais didáticos adaptados, tecnologia assistiva e suporte pedagógico?	
Parâmetros e critérios	Indicadores e avaliação do trabalho realizado	8	Como a Secretaria avalia a eficácia das políticas de inclusão em relação aos alunos com deficiências cognitivas?	Obter informações sobre os indicadores do trabalho realizado
		9	Quais são os indicadores utilizados para monitorar o progresso e identificar áreas que precisam de melhorias?	
Práticas pedagógicas	Formação continuada para professores	10	Como a Secretaria promove a colaboração entre escolas, professores, pais e a comunidade para apoiar a inclusão?	Conhecer o trabalho realizado sobre a formação continuada
		11	Existem parcerias com organizações locais ou especialistas em Educação Inclusiva?	
		12	Como são distribuídos os recursos, como materiais didáticos adaptados, tecnologia assistiva e suporte pedagógico?	
Desafios	Dificuldades enfrentadas	13	Quais são os principais desafios enfrentados pela Secretaria ao implementar a inclusão de alunos com deficiências cognitivas?	Coletar dados dos desafios enfrentados
Professores de Educação Física	Opinião sobre os Professores de Educação Física	14	Qual é a sua opinião sobre a capacitação dos professores(as) de Educação Física em relação à Educação Especial? Você acredita que eles(as) estão adequadamente preparados(as) para atender às necessidades dos alunos com deficiências cognitivas nas aulas de Educação Física?	Avaliar a percepção em relação aos Professores de Educação Física
Perspectivas futuras	Comentários adicionais	15	Quais são os planos futuros da Secretaria de Educação de Maringá para fortalecer a inclusão de alunos com deficiências cognitivas?	Permitir que os entrevistados compartilhem

		16	Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência trabalhando com alunos com deficiências cognitivas na Educação Física?	informações adicionais
--	--	----	---	------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 - REQUISITOS PARA O CARGO DE PROFESSOR DE APOIO À SALA DE AULA - MUNICÍPIO DE MARINGÁ**

1. Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização em Educação Especial ou em Atendimento Educacional Especializado.

### **ATRIBUIÇÕES DO CARGO DE PROFESSOR DE APOIO À SALA DE AULA - MUNICÍPIO DE MARINGÁ**

1. Trabalhar com alunos da Educação Infantil, ou Ensino Fundamental – Anos Iniciais e ou Educação de Jovens e Adultos (conforme a demanda - necessidade).
2. Ter conhecimento prévio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor regente.
3. Participar do planejamento, junto ao professor regente, orientando quanto aos procedimentos didático-pedagógicos que envolvem o conteúdo, objetivo, metodologia, temporalidade e avaliação que permitem ao aluno participar do processo de ensino e aprendizagem.
4. Orientar quanto à acessibilidade física (rampas, banheiros adaptados, corrimãos, pisos antiderrapantes, portas alargadas), acessibilidade do mobiliário em geral presente na escola e utilizado pelo aluno (carteira e cadeira adaptadas, mesas, entre outros) e as modificações mais significativas na organização do espaço físico e do mobiliário em sala de aula. Orientar quanto a acessibilidades pedagógicas quanto ao conteúdo, avaliações diárias e formais, sistematização de atividades.
5. Buscar diferentes formas de comunicação alternativa, aumentativa e/ou suplementar que permitam ao aluno interagir no processo ensino e aprendizagem.
6. Produzir materiais e recursos pedagógicos para comunicação alternativa oral e escrita que possibilitem ao aluno expressar-se.
7. Instrumentalizar o aluno e professor regente na utilização da tecnologia assistiva, por meio dos softwares de acessibilidade para comunicação oral e escrita.
8. Favorecer a interação entre os alunos com e sem deficiência Física neuromotora, viabilizando a participação efetiva nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extraclasse, promovendo a cultura e prática inclusiva.
9. Participar de todas as atividades pedagógicas que envolvem o coletivo da Escola.
10. O profissional de Apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da Educação Especial, da sala de aula comum, da Sala de Recursos Multifuncionais, dentre outros profissionais no contexto escolar.
11. Observar e orientar os demais profissionais de apoio e outros da escola que atuam junto dele no atendimento às suas necessidades específicas.
12. Acompanhar e garantir a continuidade do atendimento ao aluno com necessidades especiais.

13. Descrição sumária das funções dentro da instituição em que trabalha tendo em vista sua organização geral;
14. Exerce a docência na Rede Municipal de Ensino, transmitindo os conteúdos pertinentes de forma integrada, proporcionando ao aluno condições de exercer sua cidadania;
15. Exerce atividades técnicas pedagógicas que dão diretamente suporte às atividades de ensino;
16. Planeja, coordena, avalia e reformula o processo ensino e aprendizagem, e propõe estratégias metodológicas compatíveis com os programas a serem operacionalizados;
17. Desenvolve o educando para o exercício pleno de sua cidadania, proporcionando a compreensão de coparticipação, e corresponsabilidade de cidadão perante sua comunidade, Município, Estado e País, tornando-o agente de transformação social;
18. Gerência, planeja, organiza e coordena a execução de propostas administrativas/pedagógicas, possibilitando o desempenho satisfatório das atividades docentes e discentes.
19. Planeja e ministra aulas nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;
20. Avalia o rendimento dos alunos de acordo com o regimento escolar;
21. Informa aos pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
22. Participa de atividades cívicas, sociais, culturais e esportivas;
23. Participa de reuniões pedagógicas e técnico-administrativas;
24. Participa do planejamento pedagógico da escola;
25. Contribui para o melhoramento da qualidade do ensino;
26. Participa da escolha do livro didático;
27. Participa de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, capacitações, cursos, e outros eventos da área educacional e correlatos;
28. Acompanha e orienta estagiários;
29. Zela pela integridade Física e moral do aluno;
30. Participa na elaboração de projetos pedagógicos;
31. Participa de reuniões interdisciplinares;
32. Confecciona material didático;
33. Realiza atividades extraclasse em bibliotecas, museus, laboratórios e outros;
34. Avalia e participa do encaminhamento dos alunos com necessidades especiais, para os setores específicos de atendimento;
35. Participa do processo de Inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular;

36. Incentiva os alunos a participarem de concursos, feiras de cultura e similares;
37. Realiza atividades de articulação da escola com a família do aluno e a comunidade;
38. Orienta e incentiva o aluno para a pesquisa;
39. Participa do conselho de classe;
40. Prepara o aluno para o exercício da cidadania;
41. Incentiva o gosto pela leitura;
42. Desenvolve a autoestima do aluno;
43. Cumpre e faz cumprir a elaboração e aplicação do regimento da escola;
44. Participa da elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola;
45. Orienta o aluno quanto à conservação da escola e dos seus equipamentos;
46. Contribui para a aplicação da política pedagógica do Município e o cumprimento da legislação de ensino;
47. Propõe a aquisição de equipamentos que venham favorecer as atividades de ensino-aprendizagem;
48. Planeja e realiza atividades de recuperação para os alunos de menos rendimento;
49. Analisa dados referentes à recuperação, aprovação, reprovação e evasão escolar;
50. Participa de estudos e pesquisas em sua área de atuação;
51. Mantém atualizados os registros de aulas, frequência e de aproveitamento escolar do aluno;
52. Zela pelo cumprimento da legislação escolar e educacional;
53. Zela pela manutenção e conservação do patrimônio escolar;
54. Apresenta propostas que visem à melhoria da qualidade de ensino;
55. Participa da gestão democrática da unidade escolar;
56. Executa outras atividades correlatas.

(Prefeitura Municipal de Maringá; Secretaria Municipal de Educação, 2023).

**ANEXO 2 - TERMO DE CONCORDÂNCIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Superintendência da Secretaria de Educação**  
**Diretoria de Ensino**

Av. Itororó, 867, Sede da SEDUC - Bairro Zona 02, Maringá/PR  
CEP 87010-460, Telefone: (44) 3221-6980 - [www2.maringa.pr.gov.br](http://www2.maringa.pr.gov.br)

### **AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Autorizamos o desenvolvimento da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS” que faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, vinculado ao Centro de Ciências e da Saúde, do(a) acadêmico(a) Lucas Pegoraro Ruiperes, a ser desenvolvida pelo(a) pesquisador (a) sob a supervisão do(a) Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é “analisar a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão de alunos com deficiências cognitivas nas aulas de Educação Física na rede municipal de ensino do município de Maringá, buscando compreender a adequação das leis vigentes à realidade local, como também a elaboração de um conteúdo educacional para professores que atuam com esse público” a ser realizada na Escola Municipal Profª Agmar dos Santos.

Enfatizamos que não é permitido, em hipótese alguma, tirar fotos, fazer gravações de áudio ou vídeos dos alunos da Rede Municipal de Educação.

Maringá, 04 de julho de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Cyntia Danielle Pinto Gomes, Diretor (a) de Ensino**, em 04/07/2024, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na [Medida Provisória nº 2200-2, de 24 de agosto de 2001](#) e [Decreto Municipal nº 871, de 7 de julho de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.maringa.pr.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.maringa.pr.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4142267** e o código CRC **DC5F2807**.

---

**Referência:** Processo nº 01.09.00013859/2024.19

SEI nº 4142267

---

---

**ANEXO 3 - TERMO DE CONCORDÂNCIA UNIDADE ESCOLAR**



**TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA A UNIDADE CEDENTE**

Senhor(a) Diretor(a),

Solicitamos a instituição escolar, Escola Municipal Professora Agmar dos Santos, autorização para a realização da pesquisa referente a dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROEF - polo UEM, a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) Lucas Pegoraro Ruiperes, orientado pelo Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath, apresentando como título: **EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS**, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão o(a) Secretário(a) de Educação do Município, um(a) Diretor(a) da unidade escolar, um(a) Professor(a) de Educação Física e um(a) Professor(a) de Apoio à Sala de Aula, pertencentes à Rede Municipal de Educação de Maringá, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 486/2012 (CNS) e o Decreto n° 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o(a) pesquisador(a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

Maringá, 05 de dezembro de 2023.

*Lucas Pegoraro Ruiperes*

Pesquisador Lucas Pegoraro Ruiperes

*Eduard Angelo Bendrath*

Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath

*Anisabete Ruiz Castanheira*

Autorizo a pesquisa: Direção Escolar

**ANEXO 4 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COPEP**

## PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS

**Pesquisador:** Eduard Angelo Bendrath

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 77911423.0.0000.0104

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Maringá

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.884.247

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de análise de respostas ao parecer pendente nº : 6.771.741, emitido pelo COPEP em 17/04/2024 em projeto de pesquisa proposto pelo pesquisador Eduard Angelo Bendrath, vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

O protocolo de pesquisa ora proposto, adotará abordagem qualitativa, com enfoque em um estudo de caso, visando aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas e das políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Física em Maringá, especificamente no contexto de alunos com deficiências cognitivas. A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com figuras-chave na rede de educação do município de Maringá. Os participantes deste estudo serão um(a) Professor(a) de Apoio à Sala de Aula que atua com alunos com necessidades educacionais especiais de cognição durante as aulas de Educação Física, um(a) Professor(a) de Educação Física que trabalha com esse grupo de alunos, o(a) Diretor(a) escolar de uma unidade que possui estudantes com necessidades educacionais especiais de cognição, e o(a) Secretário(a) de Educação da rede de ensino de Maringá. Os dados coletados serão submetidos à análise de conteúdo de Bardin, que se baseia em um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas para descrever o conteúdo das mensagens. Se espera que este estudo forneça insights sobre a implementação efetiva das políticas públicas de inclusão de alunos com

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br

Continuação do Parecer: 6.884.247

deficiências cognitivas nas aulas de Educação Física em Maringá.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### **OBJETIVO GERAL**

Analisar a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão de alunos com deficiências cognitivas nas aulas de Educação Física na rede municipal de ensino do município de Maringá, buscando compreender a adequação das leis vigentes à realidade local.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- **Diagnosticar as políticas e diretrizes existentes relacionadas à inclusão de alunos com deficiências.**
- **Investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física e professores de apoio à sala de aula atuantes nas aulas de Educação Física, quando trabalhando com alunos deficientes cognitivos, identificando os obstáculos e desafios específicos que podem afetar a prática inclusiva.**
- **Elaborar um e-book educacional em Educação Física, voltado para a inclusão de alunos com deficiências cognitivas, que forneça orientações atualizadas e relevantes embasadas em teoria, com o objetivo de auxiliar os professores de apoio à sala de aula em sua prática pedagógica, promovendo uma Educação Física inclusiva e de qualidade para todos os alunos.**

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

É possível que surjam cansaço ou desconforto ao compartilhar informações sobre sua prática profissional. Caso isso ocorra, o entrevistado tem total liberdade para optar por não responder a qualquer questão do instrumento. Além disso, serão adotadas medidas para garantir sua confortabilidade, como apoio emocional sendo fornecido, os objetivos da pesquisa sendo comunicados claramente, sua autonomia sendo respeitada e sinais de desconforto sendo monitorados. Em relação às informações coletadas, serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para reduzir os riscos da violação das informações compartilhadas pelos participantes, o pesquisador armazenará a gravação das respostas em uma unidade de armazenamento externo para evitar que outras pessoas consigam ter acesso a esse material. A nossa limitação em assegurar a total confidencialidade das respostas ao questionário restringe-se ao acesso não

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br

Continuação do Parecer: 6.884.247

autorizado de terceiros à memória externa em que elas serão salvas, o qual poderá ocorrer, eventualmente, por meio do furto ou roubo da memória externa. Ademais, o material coletado será mantido sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado mediante a formatação da memória externa em que ele estará salvo.

**Benefícios:**

A ampliação o conhecimento científico sobre a inclusão de alunos com deficiências cognitivas nas aulas de Educação Física, bem como oferecer, subsídios para o desenvolvimento de estratégias efetivas de inclusão para a formação e capacitação dos profissionais da área.

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Para o alcance dos objetivos o pesquisador utilizará a entrevista semiestruturada, que se destaca pela capacidade de obter informações imediatas e fluídas desejadas, sendo aplicável praticamente com qualquer tipo de informante e sobre uma ampla gama de tópicos. Serão entrevistadas pessoas que, por livre e espontânea vontade, concordaram com os termos do consentimento informado, garantindo assim a participação voluntária e consciente dos participantes no estudo. Será conduzida uma entrevista semiestruturada com: um(a) professor(a) de Educação Física que trabalha com o grupo de alunos em questão, o(a) diretor(a) escolar de uma unidade que possui estudantes com necessidades educacionais especiais de cognição, e o(a) secretário(a) de educação da rede de ensino de Maringá.

O detalhamento dos passos para a escolha de participantes está melhor descrito na brochura do projeto. Os participantes foram escolhidos por referência de outros professores da rede de ensino local que apontam os resultados relevantes do trabalho desenvolvido naquela unidade de ensino de maneira particular.

(EDUCACAO\_FISICA\_E\_EDUCACAO\_INCLUSIVA\_ANALISE\_DAS\_PRATICAS\_E\_POLITICAS\_PARA\_ALUNOS\_COM\_DEFICIENCIAS\_COGNITIVAS.pdf).

Os participantes da pesquisa serão profissionais, pertencentes à Rede Municipal de Educação de Maringá. O pesquisador somente iniciará a pesquisa pretendida após encaminhar a instituição uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br

Continuação do Parecer: 6.884.247

As diretrizes para a técnica de entrevista semiestruturada compreendem seis etapas. Na primeira, elaborase e testa-se o roteiro, realizando revisões. A segunda envolve o contato inicial, seleção e agendamento de entrevistas. Na terceira etapa, realiza-se a entrevista conforme o roteiro, com procedimentos como a entrega do TCLE e início da gravação. A quarta etapa abrange a transcrição, escolha do tipo, construção de um codebook e validação do participante. A análise dos dados constitui a quinta etapa, focando em identificar padrões e concordâncias, organizando os dados e omitindo informações identificadoras. Na última etapa, elaborase um relato metodológico detalhado, descrevendo todas as etapas do processo (Guazi, 2021). A escolha do formato semiestruturado visa proporcionar uma compreensão mais aprofundada das perspectivas e experiências dos participantes. Durante a entrevista, a coleta de dados será realizada por meio de gravação de áudio, e posteriormente, o pesquisador efetuará a transcrição completa das gravações para análise e interpretação dos dados coletados. Essa abordagem visa garantir a precisão e fidelidade na representação das informações obtidas durante as entrevistas.

Os entrevistados serão convidados a responder a um questionário cuidadosamente elaborado pelo autor, composto por perguntas abertas presentes nos Apêndices D, E, F e G. Cada questionário foi personalizado de acordo com o perfil e contexto específico de cada entrevistado, visando garantir uma abordagem individualizada e aprofundada durante o processo de coleta de dados. Termo de Concordância para a Instituição Cedente está disponível no Apêndice B, e o Termo de Concordância para a Unidade Cedente está disponível no Apêndice C.

A análise de dados será realizada por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias. Foi acrescentada a "Resposta\_LucasPRuiperes.doc"

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Análise das pendências:

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br

Continuação do Parecer: 6.884.247

**PENDÊNCIA 1: COM RELAÇÃO AO TCLE.**

**1.1 - Em cumprimento ao que determinam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, orienta-se a inclusão no TCLE de um pequeno parágrafo explicando o que é o Comitê de Ética em Pesquisa (conforme o Cap. II, art.17, item IX);**

**1.2 - Para garantir a integridade do documento, recomenda-se que as páginas de assinaturas estejam na mesma folha e/ou que as páginas devem ser numeradas de forma subsequente (exemplo: 1 de 3; 2 de 3,...) conforme o que preconiza o item IV.5.d da Res. 466/2012-CNS.**

**1.3 - Acrescentar ao TCLE o seguinte parágrafo, antes dos campos de ciência: "Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, rubricado em todas as páginas por ambos (pesquisador e participante) sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao senhor(a)." (Vide item IV.3.f da Resolução CNS N° 466/2012).**

RESPOSTA: O TCLE foi alterado e adequado com as resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, foi acrescentado um resumo explicando sobre função do Comitê de Ética, tal modificação encontra-se em negrito no texto. O TCLE foi alterado e adequado de acordo com a resolução IV.5.d da Res. 466/2012-CNS, com assinaturas na mesma página e com páginas numeradas de forma subsequente. O TCLE foi alterado e adequado de acordo com o item IV.3.f da Resolução CNS N°466/2012), foi acrescentado o texto sugerido no local indicado, tal modificação encontra-se em negrito no texto.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

**PENDÊNCIA 2: COM RELAÇÃO AO CRONOGRAMA**

No cronograma apresentado, a data de aplicação das atividades (coleta de dados) está prevista para o período de 01/06/2024 a 28/07/2024. Considerando o prazo para tramitação da resposta às pendências aqui apontadas e a data da próxima reunião ordinária do COPEP, prevista para 26/05/2024, solicita-se a alteração da data de início dessa etapa no FORMULÁRIO DE INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO DA PB (obrigatório) e no arquivo

EDUCACAO\_FISICA\_E\_EDUCACAO\_INCLUSIVA\_ANALISE\_DAS\_PRATICAS\_E\_POLITICAS\_PARA\_AL UNOS\_COM\_DEFICIENCIAS\_COGNITIVAS.pdf (se necessário), juntamente com o compromisso explícito do pesquisador de que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9). Este compromisso pode ser acrescentado logo abaixo do cronograma da PB.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br

Continuação do Parecer: 6.884.247

RESPOSTA: O cronograma da pesquisa foi atualizado. As datas foram ajustadas para iniciar a pesquisa em agosto, após a aprovação do CEP. O compromisso do pesquisador de iniciar a pesquisa somente após a aprovação do CEP foi adicionado ao cronograma da PB e ao TCLE. As modificações no cronograma do TCLE estão destacadas em negrito.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerando o atendimento integral das pendências, à luz dos preceitos éticos, da legislação vigente e informações constantes nos arquivos anexados, o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá se manifesta pela aprovação do projeto de pesquisa em tela. Reitera-se a necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2266976.pdf	02/05/2024 10:55:23		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2266976.pdf	25/04/2024 09:07:03		Aceito
Outros	Resposta_LucasPRuiperes.doc	25/04/2024 09:05:04	LUCAS PEGORARO RUIPERES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	25/04/2024 09:03:52	LUCAS PEGORARO RUIPERES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	EDUCACAO_FISICA_E_EDUCACAO_INCLUSIVA_ANALISE_DAS_PRATICAS_E_POLITICAS_PARA_ALUNOS_COM_DEFICIENCIAS_COGNITIVAS.pdf	25/04/2024 09:03:41	LUCAS PEGORARO RUIPERES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2266976.pdf	22/04/2024 08:19:34		Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_AUTORIZACAO_SECRETARIA_MUNICIPAL_DE_EDUCACAO_E_AUTORIZACAO_UNIDADE_ESCOLAR.pdf	22/04/2024 08:18:26	LUCAS PEGORARO RUIPERES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	22/04/2024 08:17:04	LUCAS PEGORARO RUIPERES	Aceito

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.884.247

Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	22/04/2024 08:17:04	LUCAS PEGORARO RUIPERES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	EDUCACAO_FISICA_E_EDUCACAO_I NCLUSIVA_ANALISE_DAS_PRATICAS _E_POLITICAS_PARA_ALUNOS_COM _DEFICIENCIAS_COGNITIVAS.pdf	22/04/2024 08:16:03	LUCAS PEGORARO RUIPERES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_COPEP.pdf	22/04/2024 08:13:37	LUCAS PEGORARO RUIPERES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGA, 12 de Junho de 2024

---

**Assinado por:**

**Maria Emília Grassi Busto Miguel  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

**Bairro:** Jardim Universitário

**CEP:** 87.020-900

**UF:** PR

**Município:** MARINGA

**Telefone:** (44)3011-4597

**Fax:** (44)3011-4444

**E-mail:** copep@uem.br