

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

EWERTON AURELIO SANTOS PEREIRA

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PRODUÇÃO DE
SENTIDOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE INCLUSÃO**

EWERTON AURELIO SANTOS PEREIRA

**MARINGÁ
2021**

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PRODUÇÃO DE
SENTIDOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE INCLUSÃO**

EWERTON AURELIO SANTOS PEREIRA

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
CONTEXTO DE INCLUSÃO**

Dissertação apresentada por EWERTON AURELIO SANTOS PEREIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a. Dra.: NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2021

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

P436t

Pereira, Ewerton Aurelio Santos

Transtorno do espectro autista : a produção de sentidos na organização do trabalho do docente de educação física no contexto de inclusão / Ewerton Aurelio Santos Pereira. -- Maringá, PR, 2021.
120 f.

Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Transtorno do espectro autista (TEA). 2. Educação inclusiva - Educação física. 3. Trabalho docente. 4. Educação física escolar . I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.94

EWERTON AURELIO SANTOS PEREIRA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) - UEM

Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar - UEM

Profa. Dra. Viviane Gislaine Caetano - UFPA - Belém

Profa. Dra. Cristina Cerezuela – UEM

Profa. Dra. Larissa Gotti Pissinatti - UNIR – Porto Velho

Dedico este trabalho à minha amada esposa Sonia Maria da Costa Mendes como forma de agradecimento por todo incentivo, carinho e paciência durante a elaboração deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a minha orientadora, a Professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori por acolher meu projeto de pesquisa. A ela todo meu apreço pelas valiosas contribuições durante este estudo. E minha admiração por seu legado, fruto de muito trabalho e amor pela educação.

À Universidade Estadual de Maringá por oferecer ensino gratuito de qualidade e pela democrática oferta da educação para todos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá pela eficácia no repasse de informações e organização das propostas educacionais.

A todos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação por seus exemplos éticos, profissionais e humanos. E pela generosidade em compartilhar preciosos conhecimentos.

À banca examinadora expresso meu profundo agradecimento pelo aceite em participar e contribuir com o meu trabalho. Por se disporem a prestar preciosas contribuições, críticas e apontamentos em relação à pesquisa que certamente iluminaram o meu caminho.

Agradeço aos funcionários administrativos da Universidade Estadual de Maringá, pelo profissionalismo e primor no atendimento.

Aos participantes da pesquisa pelas colaborações durante as entrevistas, as quais foram fundamentais para atingirmos os objetivos desta pesquisa.

A meus irmãos João Rodrigo, Soraya e Solange por estarem sempre a meu lado e me impulsionarem a transformar sonhos em realidade.

PEREIRA, Ewerton Aurelio Santos. **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE INCLUSÃO**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2021.

RESUMO

Este estudo apresenta, como temática central, a inclusão de alunos com autismo na rede estadual de ensino, por meio das práticas da cultura corporal que compõem a Educação Física escolar. No Brasil, as últimas décadas formam marcadas pelo avanço do debate acerca da escolarização de pessoas com necessidades especiais. Entretanto, encontramos lacunas no que se refere à inclusão de alunos com autismo nos colégios estaduais, e percebemos que ainda há um longo caminho para a construção de uma escola realmente inclusiva, com práticas educativas voltadas para o desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo desses alunos. Frente ao exposto, questiona-se: Quais relações podem ser estabelecidas entre a organização do trabalho do docente de Educação Física com a inclusão e o desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? O objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender os processos de organização do trabalho do docente de Educação Física, no contexto da educação inclusiva de alunos com TEA e como objetivos específicos: mapear o perfil profissional dos professores de Educação Física da rede estadual, de um município na região central do Paraná, quanto à Educação Inclusiva e o TEA; investigar como se dá a organização do trabalho docente em relação à Educação Inclusiva; verificar quais são as modalidades esportivas, os jogos e as brincadeiras praticadas nas escolas públicas que compõem o corpus da pesquisa e que favorecem a inclusão de alunos com TEA e dar voz aos pedagogos e aos professores a fim de se compreender as relações estabelecidas entre o trabalho do pedagogo e do docente de Educação Física no contexto da inclusão de alunos com TEA. Para a execução da pesquisa, realizamos, inicialmente, estudos bibliográficos, levantamento e análise de textos, documentos e dados oficiais acerca do tema. Em seguida, por meio da pesquisa de campo, investigamos cinco escolas de Ensino Fundamental II da rede estadual. Entrevistamos três pedagogas e cinco professores de Educação Física que atendem 16 alunos com TEA. Identificamos que, apesar das garantias expressas nas leis estudadas, a inclusão de alunos com autismo ainda é adversa, pois requer mais do que políticas de acesso para o ingresso do aluno com necessidades especiais no ensino regular, demanda a capacitação docente, a desmitificação do espectro e o acesso para o conhecimento científico significativo. Os resultados apontam que os esportes, jogos e brincadeiras, são agentes transformadores na vida do aluno com autismo e promovem a inclusão, por contribuir no desenvolvimento das capacidades físicas, ampliar a comunicação, possibilitar a socialização, reduzir comportamentos repetitivos e melhorar a integração com a família e os colegas de escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Trabalho Docente; Educação Física; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

PEREIRA, Ewerton Aurelio Santos. **AUTISTIC ESPECTRUM DISORDER: THE PRODUCTION OF MEANINGS IN THE ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE INCLUSION CONTEXT.** 117 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2021.

ABSTRACT

This study presents, as a central theme, the inclusion of students with autism in the state school system, through practices of the body culture that are part of school Physical Education. In Brazil, the last decades have been marked by the advance of debates about the education of people with special needs. However, we found gaps in regards to the inclusion of students with autism in state schools and we realized that there is still a long way to build a truly inclusive school with educational practices aimed at the physical, psychological and cognitive development of these students. In view of the above, we ask: what relations can be established between the work organization of the Physical Education teacher with the development of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD)? The main objective of this research was to understand the process of organizing the work of Physical Education teachers, in the context of inclusive education of students with ASD and as specific objectives: to map the professional profile of state school's Physical Education teachers that work in a city in the central region of Paraná State, regarding inclusive education and ASD; investigate how organization of teacher work take place in relation to inclusive education; verify what kind of sports, games and children's games practiced in public schools that make up the corpus of the research which can favor the inclusion of students with ASD; and give voice to pedagogues and teachers in order to understand the relations established between the work of the pedagogue and the Physical Education teacher in the context of the inclusion of students with ASD. To carry out the research we initially performed bibliographic studies, surveys and analysis of texts, documents and official data on the subject. Then, through field research, we investigated five public elementary schools. We interviewed three pedagogues and five Physical Education teachers that attend 16 students with ASD. We identified that despite the guarantees expressed in the studied laws, the inclusion of students with autism is still adverse, as it requires more than just access to policies for the admission of students with special needs in regular education, it demands teacher training, demystification of the spectrum and access to meaningful scientific knowledge. The results show that sports, games and children's games are capable to change the life of students with autism and promote inclusion by contributing to the development of physical capacities, promoting communication, enabling socialization, reducing repetitive behaviors and improving integration with family and schoolmates.

Key words: Inclusive Education; Teaching Work; Physical Education; Autistic Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABA	Análise do Comportamento Aplicada
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FENASP	Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	17
2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	17
2.2 UNIVERSO DA PESQUISA.....	19
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	20
2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	20
2.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	21
2.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	21
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM DESAFIO PERPETUADO DESDE A ANTIGUIDADE	22
3.1 TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E PROCESSOS DE INCLUSÃO.....	22
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
4. CAMINHOS DO ACOLHIMENTO E INCLUSÃO	37
5. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA	41
5.1 A EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	45
6. CONHECER O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	48
6.1 MÉTODO ABA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	55
7. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	57
8. RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
8.1 MOMENTO DE DAR VOZ AO PROFESSOR.....	63
8.2 MOMENTO DE DAR VOZ À PEDAGOGA.....	87
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96

10. REFERÊNCIAS.....100

11. APÊNDICES.....110

1. Introdução

As minhas motivações para o estudo acerca da Educação Inclusiva surgiram desde o início do curso de graduação em Educação Física, quando comecei a compreender como o esporte poderia ser um agente transformador e contribuir na qualidade de vida das pessoas. No decorrer do curso despertei meu interesse pelas possibilidades de inclusão de pessoas com deficiências físicas e sensoriais, por meio da prática de esportes adaptados e comecei a vislumbrar as potencialidades da Educação Física Inclusiva. Tive a oportunidade de experimentar as modalidades paralímpicas específicas para deficientes visuais: Futebol de 5, Judô e Goalball. Além de vicenciar modalidades específicas para deficientes físicos como: Vôlei Sentado, Basquete em Cadeiras de Rodas e Atletismo Paralímpico. As aulas teóricas e práticas dessas modalidades aguçaram meus sentidos na busca por mais conhecimento na área da inclusão de pessoas com deficiência física, visual ou auditiva. Entendi como uma falha, no currículo do curso, não termos a devida dedicação ao estudo sobre o atendimento do público com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI) ou com Transtornos Mentais e percebi que me faltava explorar as possibilidades de experiências da prática esportiva direcionada para esse público.

Após a graduação, o início do exercício da profissão de educador físico ocorreu em uma academia de musculação, ginástica e artes marciais. E foi lá que me deparei com as primeiras situações desafiadoras de atendimento à pessoas com necessidades especiais. Trabalhei nessa academia por sete anos, ministrava aulas de Jiu-Jitsu e atendia na musculação. Tive variadas experiências profissionais e atendi alunos com diferentes particularidades como: paralisia cerebral, esquizofrenia, deficiência física, TEA e síndrome de Down. Certa feita uma colega de profissão me convidou para realizar uma apresentação de Jiu-Jitsu para os alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e sem dúvida essa foi uma experiência memorável. A alegria e as demonstrações de carinho dos alunos da APAE me emocionaram e me levaram às lágrimas. Saí de lá motivado a realizar outras apresentações com a participação daqueles alunos e a buscar mais conhecimento na área da Educação Física Inclusiva.

Minha segunda graduação foi em Letras Português/Inglês. Atuei como professor de Língua Inglesa em uma escola de idiomas e lá tive o desafio de buscar estratégias pedagógicas para o atendimento de um aluno com esquizofrenia e um

aluno diagnosticado com TEA de nível 1 (quadro leve), o qual demonstrava ter um hiperfoco na aprendizagem da Língua Inglesa e apresentava ter altas habilidades, destacando-se dos demais por sua fluência em inglês. Também atuei em um colégio estadual de ensino integral, no qual atendi quatro alunos com diagnóstico de TEA de nível 1, esses alunos apresentaram desenvolvimento escolar e me estimularam a aprofundar os conhecimentos acerca do espectro do autismo.

Algumas de minhas experiências profissionais foram bem-sucedidas e outras nem tanto, porém essas vivências aliadas ao afeto por dois membros de minha família com deficiência física e de um familiar com diagnóstico de TEA, aumentaram a minha motivação por pesquisar mais sobre o público com necessidades especiais.

Enfim, a formação e a experiência profissional, alinhadas por pesquisas mais aprofundadas, são fatores primordiais que contribuíram, significativamente para a compreensão da estreita relação existente entre a educação e a inclusão e me impulsionaram a pesquisar sobre esta temática.

Na contemporaneidade, o esporte, os jogos e as brincadeiras, têm sido considerados como agentes nos processos de desenvolvimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), inclusive daqueles diagnosticados com TEA. A prática da cultura corporal no espaço escolar e os conteúdos que compõem a Educação Física: esportes, jogos, brincadeiras, danças, lutas e ginásticas, podem contribuir para o processo de inclusão, tornando-a imprescindível para o desenvolvimento do ser humano. Para isso, torna-se relevante compreender como ocorrem os processos de organização do trabalho docente nas aulas de Educação Física, mais especificamente no que se referem às práticas esportivas, jogos e brincadeiras, quando o professor tem a frente alunos com TEA.

No contexto de uma Educação Inclusiva, por considerar os sujeitos como atores do processo, delineamos como problemática da pesquisa a seguinte pergunta: Quais relações podem ser estabelecidas entre a organização do trabalho do docente de Educação Física com a inclusão e o desenvolvimento de alunos com TEA? Para buscar responder a esta questão norteadora partimos da hipótese que os conteúdos que tratam das modalidades esportivas, jogos e brincadeiras, contribuem para o desenvolvimento do aluno com TEA, principalmente quanto à socialização, à comunicação e a autonomia do aluno em situações de aprendizagem propostas nas aulas de Educação Física e que as relações estabelecidas entre o trabalho docente

e o trabalho do pedagogo estão intimamente ligados e influenciam os processos de aprendizagem desses alunos.

Este estudo tem como objetivo compreender os processos de organização do trabalho do docente de Educação Física, no contexto da educação inclusiva de alunos com TEA, das escolas estaduais do município estudado, as quais fazem parte de um Núcleo Regional de Educação (NRE), localizado na região central do estado do Paraná.

Como objetivos específicos pretendemos: 1) Mapear o perfil profissional dos professores de Educação Física da rede estadual de um município na região central do Paraná, quanto à Educação Inclusiva e o TEA; 2) Investigar como se dá a organização do trabalho docente em relação à Educação Inclusiva; 3) Verificar quais são as modalidades esportivas, os jogos e as brincadeiras praticadas nas escolas públicas que compõem o corpus da pesquisa e que favorecem a inclusão de alunos com TEA. 4) Dar voz aos pedagogos e aos professores a fim de se compreender as relações estabelecidas entre o trabalho do pedagogo e do docente de Educação Física no contexto da inclusão de alunos com TEA.

A metodologia foi inicialmente pautada na revisão bibliográfica, posteriormente na coleta de dados da pesquisa de campo e por fim com a análise dos dados coletados. Para responder nossas indagações entrevistamos cinco professores de Educação Física e três pedagogas a fim de, procuramos saber quais são as relações entre a organização do trabalho do docente de Educação Física e a inclusão de alunos com autismo. Os participantes contribuíram com a pesquisa ao responder questionários sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas. Além dos participantes da pesquisa também contamos com a colaboração de uma técnica pedagógica em Educação Especial do NRE estudado.

Esta pesquisa se justifica na medida em que estudos que investigam a atuação de pedagogos e de professores de Educação Física sobre a inclusão de crianças com TEA se fazem necessários, pois ao iniciarmos nossa pesquisa sobre o tema proposto observamos certa escassez de estudos e entendemos que o TEA é bastante complexo. Nos processos pedagógicos a pesquisa e a investigação são capazes de transformar as aulas de Educação Física por ampliar o conjunto de conhecimentos e promover o desenvolvimento humano, uma vez que essa concepção permite ao educando expandir sua visão de mundo por meio das experiências da cultura corporal. Assim, pudemos observar estudos que apontam

para benefícios significativos no desenvolvimento desse alunado, auxiliando nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, consciência, emoção, fala, atenção, pensamento, memória, vontade e formação de conceitos), inclusive daqueles que apresentam Deficiência Intelectual (DI) associada ao TEA. De acordo com Vygotsky (2003) as funções psicológicas superiores são estabelecidas no decorrer da história social do indivíduo desde seu nascimento e passam do natural ao cultural quando mediadas por outros indivíduos, enfatizando-se assim, a relevância dos aspectos socioculturais no desenvolvimento humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei Nº 9394/1996 estabelece que a educação deve ser para todos e que todos os alunos têm direito de vivenciar as práticas da cultura corporal nas aulas de Educação Física, independentemente das habilidades e das características de cada um. Entretanto, observamos que as propostas de educação inclusiva estabelecidas na LDB, na Constituição Federal e nas Declarações Internacionais parecem estar distantes da realidade vivenciada nas escolas da rede pública.

Frente ao exposto, a presente pesquisa no campo da prática pedagógica da Educação Física se torna relevante, pois faz-se necessário compreender como ocorre a organização do trabalho dos educadores perante enormes desafios como: precariedade de recursos, sobrecarga de trabalho, alto número de alunos por sala de aula, baixa remuneração e deficiência de políticas públicas eficazes no tocante à inclusão. Este estudo foi proposto pelo viés da inclusão, por compactuar com o pensamento de que todos tem direito à educação de qualidade, que devem ter as mesmas oportunidades, por consequência, não existe apenas uma maneira de ensinar e aprender, ou seja, não há uma única metodologia a ser adotada para o trabalho pedagógico inclusivo, quando da sua matrícula em turmas regulares em escolas públicas. Precisamos de múltiplas possibilidades, as quais possam responder às inúmeras questões relacionadas à educação especial no cotidiano da docência, em especial nas instituições públicas. Porém, é necessário buscar e organizar as diferentes formas de ensinar, as várias estratégias e as diversas situações que envolvem alunos com TEA.

O TEA apresenta-se entre as síndromes e transtornos que compõem uma série de características, tais como: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença ou comportamento, interesses e atividades estereotipadas (MERCADANTE, et al., 2006).

A classificação dos diagnósticos de TEA é dividida em: nível 1 (grau leve); nível 2 (grau moderado) e nível 3 (grau severo). Mesmo a pessoa com diagnóstico de nível 1 (grau leve) pode ter dificuldade de comunicação, certo prejuízo de entendimento e problemas de integração social, podendo ou não apresentar alguma deficiência intelectual associada. Os indivíduos com grau moderado e severo tendem a ter comportamentos disruptivos, a serem mais agressivos e apresentarem deficiência intelectual.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria é frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com TEA frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, de causas genéticas e ambientais e no Brasil aproximadamente, uma a cada 100 crianças são afetadas. Recebe o nome espectro por envolver situações e apresentações muito diferentes umas das outras, em uma gradação de leve, moderada ou severa. Porém, três características fundamentais, se manifestam em conjunto ou de forma isolada: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem, dificuldade de socialização e padrões de comportamento restritivo e repetitivo. Em suma a tríade do autismo refere-se à comunicação, ao social e ao comportamento do indivíduo.

Portanto, empenhamos nossos esforços para que este estudo contribua nos processos de ensino e aprendizagem, na socialização, na humanização e na inclusão de alunos com TEA.

Acreditamos que seja necessário analisar as práticas pedagógicas, as quais promovem o desenvolvimento humano, mas também devemos analisar as abordagens que são muitas vezes fruto de um trabalho repetitivo. Assim como, investigar se os docentes de Educação Física que atuam nas escolas públicas estão realmente empenhados em buscar se capacitar continuamente, em especial para o enfrentamento dos desafios da inclusão do autista no ambiente escolar.

Desta maneira, para que a Educação Física seja realmente entendida como área de conhecimento e que seja acessível à comunidade escolar, inclusive para os alunos com NEE, buscamos a compreensão sobre os processos de organização do trabalho docente e as relações com o trabalho dos pedagogos e seus desdobramentos. Ademais, almejamos que este estudo contribua para que

possamos promover o pensar sobre a Educação Inclusiva e seguir na busca por soluções para os desafios inerentes aos processos de inclusão.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção buscamos apresentar a metodologia que possibilitou o aprofundamento do estudo acerca da temática da inclusão de alunos com autismo por meio da Educação Física. A fim de facilitar a leitura, dividimos a seção nas seguintes subseções: características da pesquisa, universo da pesquisa, participantes da pesquisa, instrumentos utilizados para a coleta de dados, procedimentos para coleta de dados e procedimentos para análise de dados.

Desde os primórdios da humanidade parece ser inerente ao homem o anseio pelo conhecimento e a incansável procura por respostas para suas indagações. Ao longo da história a curiosidade do homem tornou-se cada vez mais exigente, devido às necessidades práticas e experiências de vida, assim, a história e a cultura humana praticamente obrigaram o homem a encontrar soluções para desvendar o desconhecido e para decifrar os mistérios com os quais se deparava. E é esta busca por um conhecimento mais refinado, mais exato e com a superação do senso-comum que denominamos de atividade científica. Corroboramos com o pensamento de Demo (1996, p.34) por conceber a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

A atividade científica requer sustentação, argumentação, demonstração, metodologia. O método empregado na atividade científica deverá permitir a aquisição de conhecimento e o avanço do homem em sua incansável busca pelo saber.

2.1 Características da pesquisa

No intuito de encontrar respostas para nossas inquietações realizamos uma revisão de literatura, a qual segundo Marconi e Lakatos (2003) trata-se da intenção de colocar o pesquisador em contato direto com a bibliografia publicada em relação ao tema pesquisado, possibilitando conhecer as questões já investigadas, como também perceber as lacunas da área, isto é, os problemas que ainda não foram suficientemente, explorados. “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que

já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (MARCONI e LAKATOS, 2003 p. 183). De acordo com esses autores, analisar a bibliografia possibilita ao pesquisador uma base para a sua investigação, análise e tratamento dos dados. No que se refere à revisão de literatura de nosso estudo, seguimos as etapas da pesquisa bibliográfica elaborada por Gil (2007) que as relaciona da seguinte maneira: escolha do tema; levantamento bibliográfico; formulação do problema; elaboração do plano provisório do assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto final.

Tomamos como fonte de pesquisa as publicações nacionais e internacionais indexadas eletronicamente e disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), e em obras impressas de autores que abordam a temática específica desta pesquisa.

Em nosso estudo, apresentamos e comentamos a visão de autores sobre o tema central da pesquisa enfatizando as diferenças ou semelhanças existentes entre os conceitos e aprofundamos a investigação do universo que compõe a educação especial e suas especificidades.

Nossa pesquisa também foi composta por análises sobre os documentos legais que asseguram a oferta da educação especial na educação básica, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996; a Constituição Federal de 1988, Declarações Internacionais, e demais leis e decretos federais que compõem o escopo da educação inclusiva.

A natureza de nossa pesquisa é qualitativa, descritiva e exploratória. Optamos por adotar esta perspectiva por considerar que o fenômeno pudesse ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e pudesse ser analisado em uma perspectiva integrada. Trata-se de uma pesquisa exploratória por verificar fatores de um fenômeno pouco explorado entre os pesquisadores da área da Educação Física. Descritiva por procurar apresentar ao leitor conceitos que englobam esse fenômeno. E qualitativa por ser uma possibilidade de verificar as relações entre as pessoas envolvidas nos processos educacionais e inclusivos de alunos com TEA.

Realizamos a pesquisa de campo no intuito de coletar dados acerca do espectro autista no contexto da escola pública, a partir da perspectiva de professores de Educação Física, de pedagogas e de uma técnica pedagógica em Educação Especial e assim, buscamos investigar fatores relevantes à inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar. Dessa maneira, complementamos a revisão de literatura com a realização da pesquisa de campo, descrita nas próximas subseções.

2.2 Universo da pesquisa

Dentre as inúmeras possibilidades de investigação sobre a inclusão de alunos com TEA na educação pública do estado do Paraná, delimitamos um recorte da pesquisa e estabelecemos como foco de nosso trabalho cinco colégios estaduais, da cidade escolhida, que atendem alunos com TEA. A escolha do município se deu pelo fato da cidade ser considerada como um polo educacional da região e de ser o município sede de um Núcleo Regional de Educação (NRE).

O universo de pesquisa foi o NRE da região escolhida, a qual é composta por 14 municípios e o total de 65 escolas. Nesse contexto, foram identificadas cinco escolas que tinham 16 alunos com TEA matriculados nas turmas regulares do ensino Fundamental 1 e Fundamental 2.

Nosso projeto de pesquisa foi inserido na Plataforma Brasil e depois submetido à autorização do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E, para atender as requisições da Plataforma Brasil, também obtivemos as autorizações dos diretores das escolas em questão e do chefe do NRE.

Necessitávamos obter os contatos dos participantes da pesquisa e optamos por visitar os colégios presencialmente, pois sabíamos que apesar da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), as secretárias dos colégios estavam trabalhando normalmente e o fato de nos apresentarmos pessoalmente e em posse das autorizações nos daria mais credibilidade, e assim, conseguiríamos os contatos sem problema algum.¹

Apresentamos as autorizações devidamente assinadas e carimbadas pelo chefe do NRE e pelos diretores dos colégios. E solicitamos, às secretárias, os

¹ Durante as visitas aos colégios, seguimos as normas de proteção contra o Novo Coronavírus (COVID-19) e mantivemos o distanciamento, utilizamos máscara de proteção e realizamos a devida higienização das mãos com álcool em gel.

números de telefone e endereços eletrônicos dos professores e pedagogos a serem entrevistados.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram professores de Educação Física e pedagogas que atuam em cinco escolas estaduais. Tivemos a participação de cinco professores, sendo um professor de cada escola. E três pedagogas, de três, dessas escolas.

Os contatos iniciais com os entrevistados se deram por mensagem eletrônica, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e por correio eletrônico: *e-mail*. Após o contato inicial e apresentação da temática de nossa pesquisa solicitamos o agendamento de entrevista em dia e horário de acordo com a agenda dos entrevistados.

Em nosso projeto de pesquisa, os contatos iniciais com os participantes e as entrevistas apresentaram-se como um desafio a ser vencido. Para tanto, nos valem das tecnologias disponíveis para o desenvolvimento dessa etapa de nosso estudo.²

Os entrevistados aparentaram estar bastante atribulados com suas tarefas de trabalho e foram necessários diversos contatos com eles até que pudéssemos conseguir o agendamento. A princípio, nosso intuito era o de entrevistar as cinco pedagogas das cinco escolas em questão, porém duas pedagogas se recusaram a participar da pesquisa alegando falta de tempo. Desta maneira, buscamos seguir com nosso estudo e concentramos nossos esforços em coletar os dados com as três pedagogas e os cinco professores que concordaram em participar da pesquisa.

2.4 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Contamos com recursos próprios para a realização deste estudo. Para a coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas; um computador com acesso à internet e aos seguintes programas: *Word*, *Google Meet* e *Skype*; uma impressora; papel sulfite; tinta para impressora e um aparelho de telefone celular com dispositivo de gravador.

² A pandemia mundial causada pelo Novo Coronavírus (COVID-19) nos impediu de realizar as entrevistas de forma presencial, conforme havíamos previsto, para nossa pesquisa de campo.

2.5 Procedimentos para coleta de dados

Nos valemos das tecnologias para desenvolver a coleta de dados. Para realização das entrevistas utilizamos as tecnologias dos programas digitais *Google Meet* e *Skype*. Esses dois programas permitem a realização de reuniões, com áudio e vídeo, via internet e foram a solução encontrada para vencer a barreira causada pela pandemia.

A fim de registrar os dados coletados durante as entrevistas, realizamos apontamentos em nosso roteiro de entrevista, à medida que os entrevistados respondiam as perguntas. Também utilizamos o gravador de voz de um aparelho celular, para transcrição das entrevistas.

Outro detalhe a ser destacado foi a leitura do termo de livre consentimento livre e esclarecido no início da entrevista. Esse termo informa ao entrevistado os riscos e benefícios da pesquisa e também esclarece que o entrevistado tem o direito de abandonar a entrevista caso sinta algum desconforto ou constrangimento durante a entrevista. Dentre os entrevistados, todos concordaram com os termos, com a gravação do áudio e responderam a todas as perguntas, prestando valiosas contribuições à nossa pesquisa.

Durante as entrevistas questionamos os professores sobre as atividades praticadas e como ocorre a organização do trabalho docente nas escolas estaduais no município estudado. Também investigamos as práticas pedagógicas associadas aos processos inclusivos de alunos com TEA e as relações entre o trabalho das pedagogas e dos docentes de Educação Física.

2.6 Procedimentos para análise de dados

Ao final da pesquisa de campo organizamos os dados coletados da seguinte maneira: reunimos os apontamentos dos roteiros de entrevista, transcrevemos as falas dos entrevistados e utilizamos uma planilha do programa *Word* para melhor visualização e organização dos dados. Posteriormente, inserimos os dados e as falas dos entrevistados em quadros. E buscamos discutir teoricamente os resultados encontrados em nossa pesquisa.

Os resultados foram analisados seguindo as orientações de Bardin (2009) que entende a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. O autor destaca que os métodos de análise de conteúdos se propõem a ultrapassar a incerteza de que o pesquisador apresenta um olhar

meramente pessoal dos fatos, ou seja, objetiva averiguar se a visão do investigador é generalizável ou compartilhada pelos demais; também procura realizar uma leitura mais atenta dos eventos sociais, enriquecida pela descoberta de conteúdos ou de elementos simbólicos presentes na comunicação que podem ampliar a compreensão do pesquisador a respeito do tema e elevar a pertinência de sua leitura.

3. INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM DESAFIO PERPETUADO DESDE A ANTIGUIDADE

A educação sempre contribuiu na formação da sociedade e podemos nos valer de experiências educacionais desde a antiguidade até a contemporaneidade. Ao procurar compreender como as transformações sociais que influenciaram a história da educação ao longo dos séculos e os processos de inclusão de pessoas com necessidades especiais, podemos vislumbrar um meio de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva na atualidade. Pois, se em posse de conhecimento, empregamos nossos esforços em um movimento de resistência às forças que se opõem à inclusão, somos capazes de estabelecer a equidade em nossa sociedade. Nesse sentido, propomos reflexões sobre a temática da cultura do preconceito perpetuada desde a antiguidade, de questões históricas que se referem à exclusão e a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Para tanto, apresentamos as seguintes subseções: transformações sociais e processos de inclusão; aspectos históricos e conceituais da educação inclusiva.

3.1 Transformações sociais e processos de inclusão

Ao percorrer os períodos históricos da história mundial percebemos que praticamente não há registros que caracterizem a sociedade e a deficiência na perspectiva do cotidiano de Roma e da Grécia antiga.

A intensa influência da civilização grega espalhou-se pelo mundo e desde a antiguidade até a contemporaneidade é possível constatar tal influência em diversos segmentos da sociedade ocidental como nas artes, na ciência, na literatura, na educação, na política e nos esportes. A educação ocidental está fundamentada na Grécia antiga, os gregos já sabiam da importância da teoria e da prática. Os gregos entendiam que o ensino técnico era importante sim, mas deveria haver a preocupação com a formação plena, ou seja, não apenas o saber fazer, mas adquirir

conhecimento. Os gregos davam importância fundamental à educação e compreendiam os processos educativos como forma de moldar a sociedade. Assim, torna-se necessária a compreensão de quais foram os avanços e retrocessos da educação ao longo dos tempos. E por meio da compreensão de tais fatores buscamos estabelecer como podemos vencer os desafios da educação na atualidade.

Desafortunadamente na contemporaneidade o homem está perdido, assim como esteve perdido em outros momentos da história e não se tem uma compreensão clara sobre a função da educação. A dificuldade de definição da educação começa na antiguidade com a própria criação da educação e este problema se perpetua até a contemporaneidade ao analisarmos que nós, enquanto educadores, por vezes, não temos um conceito claro do que é educação. Os professores da atualidade estão perdidos e para que possamos nos encontrar como profissionais é de suma relevância entender a história como a evolução do homem e compreender os processos de transformação social que o homem elabora. Para tanto faz-se necessário o questionamento acerca da postura da sociedade no pensar do que é o próprio homem.

Na Grécia antiga a deficiência era abordada de duas maneiras: a rejeição e a execução sumária ou a proteção assistencialista piedosa. Há relatos de que em Esparta, cidade-estado da Grécia, que por valorizar ideais atléticos e clássicos, considerava as crianças com deficiência física ou intelectual como sub-humanas e bebês identificados com algum tipo de deficiência eram arremessados de precipícios. Segundo Pessoti (1984) a organização social voltada ao equilíbrio e a perfeição era condição propiciada para poucos. A elite espartana, paradoxalmente, dedicava-se à guerra, à ginástica, à dança e a valores hedonistas, objetivando um corpo belo e forte, fator que, para a época, justificava a prática de exposição e abandono à inanição como forma de eliminar crianças com deficiência. De acordo com Silva (1987) as pessoas com deficiência passaram a ser amparadas e protegidas em Atenas, isso se deu por intermédio do pensamento do filósofo Aristóteles (384-322 a. C.) que caracterizou como injustiça o tratamento desigual para com as pessoas com necessidades especiais. Todavia, o sentimento de indiferença e o preconceito se perpetuaram durante séculos, não somente na Grécia, mas em diversas sociedades e culturas. Na Roma antiga os relatos são de que havia a permissão para que os pais sacrificassem o filho que nascesse com

alguma deficiência. Pesquisadores como Mazzota (2011) e Pessotti (1984) afirmam que desde a antiguidade houve abandono e ausência de atendimento ao indivíduo com deficiência, além do desrespeito a identidade deste e às suas necessidades. Porém, a maneira de agir e pensar sobre as pessoas com necessidades especiais mudou ao longo dos tempos, uma vez que as relações sociais e as experiências culturais passaram a se transformar, bem como à medida que a sociedade passou a entender a etiologia da deficiência.

Em concordância com a teoria histórico-cultural, nós aprendemos com a troca e não sozinhos. Porém, no contexto da educação especial, a exclusão ainda permanece, uma vez que os alunos não se enquadram nos princípios da normalidade estipulados por alguns grupos sociais. A esse respeito salientamos que “a história nos mostra que existem pessoas diferentes desde os tempos mais remotos da civilização” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 31). E em alguns períodos da história o conceito que imperava era o menosprezo ou o extermínio.

A Idade Média, período de 476 d.C. à 1453, de acordo com Carvalho (2004) um período com poucos registros sobre pessoas com deficiência, segundo a autora o período da Idade Média foi marcado por concepções místicas e cheias de mistérios sobre as pessoas com deficiência. A difusão do cristianismo na Europa levou a negação da prática de exposição e do abandono, pois, conforme preceitos religiosos, as pessoas com deficiência tinham alma, podendo ser dignas de salvação. Bianchetti (1995) explica que as crianças com deficiência deixaram de ser mortas ao nascer, deviam ser acolhidas e alimentadas, recebendo tolerância, aceitação e caridade. No entanto, de acordo com os preceitos cristãos da época, eram estigmatizadas, pois a deficiência simbolizava o pecado. O ganho da alma, na cristandade, acarretou castigo devido à própria deficiência: a alma é elevada, mas o corpo é punido: “Muitos chegaram a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações para expulsá-lo. A ambivalência caridade-castigo é a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental” (PESSOTTI, 1984, p.06). Rossetto (2018, p.96) relata que “caridade e castigo, proteção e segregação, inclusão e exclusão andavam juntos, e, enquanto o teto das instituições religiosas protegiam pessoas com deficiência, seus muros as escondiam e as isolavam”. O castigo era entendido como caridade, pois livrava a alma dos demônios. A partir desse posicionamento, a inquisição católica, sacrificou entre hereges, loucos, adivinhos e deficientes.

A pobreza e marginalidade de pessoas com necessidades especiais caracterizaram o final do século XV, período de transição entre a Idade Média e Idade Moderna, constituindo-se nesse período de transformação o sistema capitalista. Silva (1987) afirma que há registros de caridade e solidariedade no início da Idade Moderna, mas as referências desse período situam as pessoas com deficiência intelectual ou física na classe dos excluídos, doentes ou mendigos. O período Renascentista, entre meados do século XIV e final do século XVI, apresentou, em linhas gerais, mais esclarecimento à sociedade que passou a compreender melhor a própria humanidade e a perceber os direitos universais como algo importante para o desenvolvimento humano. Para Carvalho (2004) os avanços da ciência, as grandes navegações e a filosofia humanista contribuíram para significativas mudanças socioculturais entre os séculos XV e XVII que alavancaram o desenvolvimento humano e o abandono de algumas credences típicas da Idade Média.

Segundo Leme (2015) a ideia de que o grupo de pessoas com necessidades especiais deveria ter atenção própria começa a tomar força a partir dos séculos XVI e XVII, deixando de ser desprezado apenas à condição de uma parte integrante da classe dos pobres e marginalizados. Ao longo dos séculos XVI e XVII, em diversos países da Europa, edificaram-se locais de atendimento específico para pessoas com deficiência, fora dos tradicionais asilos ou abrigos para pobres e idosos. As pessoas atendidas nesses locais, de maneira esporádica e ainda tímida, começaram a ser valorizadas enquanto seres humanos. Shimazaki e Mori (2012) destacam a fundação de instituições no final do século XVIII e início do século XIX como um marco inicial na história da educação especial e foi nesse período que “parte da sociedade admite a necessidade de prestar alguma assistência às pessoas com deficiência” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 33). De acordo com as autoras, embora tenha sido um período histórico difícil, consideram-se alguns avanços técnicos e científicos no contexto da educação especial. Entretanto, algumas atrocidades eram cometidas dentro das instituições e longe do olhar da sociedade. Pessotti (1984) relata que a sofisticação arquitetônica de algumas edificações utilizadas para abrigar/segregar pessoas, que chamam atenção pela aparência externa, e passam a ideia de algo respeitável. As suntuosas fachadas das edificações passavam a imagem de que o público atendido no local recebia tratamento adequado, mas

infelizmente o que por vezes ocorria era o abandono, a segregação e a barbárie instaurada por condições desumanas.

Para Leme (2015) a assistência e a qualidade do tratamento clínico e educacional ao deficiente só apresentaram um substancial avanço ao longo do século XX. O drama das pessoas com deficiência passaria a ser objeto do debate público e ações políticas, assim como outras questões de relevância social, embora em ritmos distintos de um país para o outro. Apesar dos avanços algumas atrocidades continuaram a ocorrer no interior de instituições renomadas, conforme relatam Rossiter e Clarkson (2013) o então renomado Centro Regional de Huronia, da cidade de Ontario no Canadá foi processado pelas famílias de pessoas com deficiência intelectual que estiveram internados nessa instituição entre os anos de 1945 a 2009. As ações judiciais fundamentaram-se em provas de tratamento desumano, abusos psicológicos e físicos. Ficou constatado que os abusos sofridos, pelos internos, resultaram em trauma psicológico, dor, sofrimento, perda da alegria de viver e exacerbação de deficiências intelectuais existentes.

Avançamos em alguns aspectos da inclusão de pessoas com necessidades especiais, mas ainda existem muitos desafios a serem vencidos, em especial no âmbito da educação. Tendo como base um panorama da história poderemos apreender as características mais importantes de cada período e assim, compreender melhor as questões políticas, econômicas e sociais que se colocam no presente. Para tanto, também entendemos ser relevante considerar a visão dos pensadores dos séculos XVII ao século XIX, como veremos na próxima subseção. As respostas para as inquietações que surgirão neste estudo podem ser contempladas a partir de uma reflexão de cunho filosófico, uma reflexão que buscamos estimular, mas que cabe ao docente mantê-la sempre presente em seu horizonte de preocupações.

3.2 Aspectos históricos e conceituais da educação inclusiva

As dificuldades que envolvem a inclusão escolar de alunos com NEE, inclusive a inclusão de alunos com TEA são antigas e perpassam por questões como preconceito, segregação, falta de conhecimento sobre o tema, lacunas na formação docente, entre outras. Trata-se de um problema não apenas da atualidade, mas sim de um desafio milenar.

Ao priorizarmos o movimento de investigar o passado, nos permitimos compreender os desafios da sociedade contemporânea, sobretudo no que se referem às ações pedagógicas. Para a investigação de documentos relativos à Educação Inclusiva e as ações pedagógicas optamos pela revisão de literatura, por considerar que, por meio desta categoria de pesquisa, seja possível saber a origem das instituições de atendimento às pessoas com NEE, os processos de ensino e aprendizagem, assim como os avanços e retrocessos da Educação Especial. No intuito de realizarmos uma revisão do estado da arte, buscamos analisar e sintetizar documentos históricos e trabalhos acadêmicos que tratam da Educação Inclusiva e das ações pedagógicas que a permeiam. No tocante à educação, as teorias e práticas pedagógicas, é claro, têm variado enormemente ao longo da história, pois o modo como o grego antigo ou um camponês medieval aprendiam e até mesmo o conteúdo de sua aprendizagem, dependiam de condições sociais, políticas, econômicas e culturais que não são mais as nossas. Não obstante, a educação em si mesma, entendida como formação humana, sempre constituiu um fator importante na sociedade.

Para nossa compreensão sobre o tema em pesquisa, nos pautamos no pensamento de Shimazaki e Mori (2012) de que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar diferenciada e específica. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) trata-se de um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, que assegure uma gama de recursos e serviços educacionais especiais. Estes serviços devem ser organizados institucionalmente a fim de, apoiar, complementar, suplementar e até mesmo substituir serviços educacionais comuns. A educação inclusiva trata de questões como acessibilidade no espaço escolar, de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, de Educação Física Inclusiva, entre outras. Deste modo a educação especial está inserida na educação inclusiva, uma vez que a educação inclusiva traz para a escola a educação especial.

Em nosso país, a compreensão sobre as políticas educacionais para pessoas com DI não deve ser apartada do entendimento da história da educação brasileira de forma geral, uma vez que a inclusão de alunos com NEE está intimamente ligada à educação regular e suas ações pedagógicas. Considerando-se a trajetória

histórica da educação especial no Brasil, concentramos o foco da pesquisa do início do século XX até a contemporaneidade.

A partir do século XX passamos a perceber que o governo brasileiro começou a se preocupar em promover a educação para todos e a dar importância em se criar uma escola que não fosse excludente e sim inclusiva. Entendemos a importância de se conhecer o processo histórico da educação do século XX e nos ancoramos no pensamento de Dermeval Saviani (2012) de que a educação é o ato de se produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens.

De acordo com Pletsch (2010) o final do século XIX e início do século XX não apresentaram significativos avanços na educação, segundo a autora durante as duas primeiras décadas da república (de 1889 a 1910) não houve muita mudança em termos de acesso à educação, uma vez que a economia brasileira era predominantemente agrícola e não requeria mão de obra qualificada, além disso alguns estados da federação dispensavam os alunos da escola por serem considerados doentes ou deficientes. A educação no Brasil passou a ter um gradativo desenvolvimento a partir da década de 1930. Na constituição de 1934 estabeleceu-se que a educação deveria ser de competência do Estado, ao qual cabia traçar as diretrizes nacionais. Esse posicionamento foi reiterado na constituição de 1937. E na constituição de 1946, pela primeira vez, a educação foi reconhecida como um direito universal. De acordo com Jannuzzi (1986) nesse período foram criadas as primeiras classes escolares especiais sob a supervisão da inspeção sanitária a fim de separar os “normais” dos “anormais”. Tendo como objetivo a homogeneização social das classes pautada em uma concepção europeia organicista da deficiência. Após 1950, ocorreu uma maior expansão da educação, em grande parte devido ao crescimento dos processos de industrialização e ao desenvolvimento do Brasil.

Ressaltamos a necessidade de os educadores conhecerem o processos educativos no Brasil, da escola tradicional, escola nova, escola tecnicista e da criação da escola pública, bem como as práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva de alunos com TEA e os desafios encontrados pelos docentes em um contexto escolar de inclusão.

No ano de 1954 no Rio de Janeiro foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a qual se expandiu rapidamente pelo país, mais tarde

dando origem a Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais em 1963, e posteriormente no ano de 1971 originou a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP). Na década de 1960 também destacamos a Lei de Diretrizes de Bases da Educação por incluir um artigo específico sobre a educação especial. Esse artigo recomendava que a educação deveria ser, quando possível, no sistema geral de educação, assim como previa recursos públicos para instituições privadas voltadas a educação de pessoas com deficiência. Contudo, a institucionalização da educação especial só ocorreu em 1973 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Até então poucas foram as ações oficiais realizadas para atender as demandas das pessoas com Deficiência Intelectual (DI). Segundo Pletsch (2010) a Educação Especial no Brasil iniciou-se basicamente perante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, com alguns recursos subsidiados pelo governo. Para Jannuzzi (2004) trata-se de uma simbiose parcial entre a iniciativa pública e privada, a qual tende a influenciar as políticas públicas desse segmento da educação. Kassir (2013) considera que o surgimento dessas instituições ~~foram~~ foi relevantes para a constituição da educação especial no Brasil, apesar de serem, por vezes, confundidas pela população como instituições públicas devido a gratuidade de alguns serviços. As instituições de caráter filantrópico surgiram como um meio de suprir a deficiência do Estado que na época não garantia amplo atendimento à população com DI, o que obrigou as famílias a buscarem nas instituições filantrópicas o suprimento das carências educacionais.

Para Ferreira (1992) a década de 1970 apresentou alguns avanços para a Educação Especial no Brasil, considerando-se a ampliação de atendimentos e serviços especializados, embora predominasse o fortalecimento dos serviços privados, em detrimento dos serviços públicos. Segundo Ferreira (1992) o período da ditadura militar (de 1964 a 1984) teve como característica a provisão de recursos públicos para as instituições privadas de ensino.

Em 1988, quatro anos após o fim da ditadura militar no Brasil, tivemos a proclamação de uma nova Constituição Federal, a qual buscou garantir diversos direitos sociais, especialmente na saúde e na educação. No artigo 5º da Constituição de 1988 encontra-se o Princípio da Isonomia, que dispõe que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à

liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 5). O direito à igualdade é um dos pilares que sustentam o Estado Democrático de Direito como fora previsto nas Constituições anteriores do Brasil. Em seu texto a Constituição Federal estabelece a educação como dever do Estado e determina que “[...] o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência ocorra preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.167). Assim a Constituição Federal iniciou uma mudança de concepção sobre os espaços educacionais para as pessoas com necessidades especiais e pela primeira vez na história brasileira o governo assumiu a educação da população com NEE, preferencialmente em escolas regulares da rede de ensino. Entretanto, o termo “preferencialmente” não deixava claro se a matrícula na rede regular de ensino seria em sala comum, conforme foi questionado por Ferreira (2006).

De acordo com Mori (2014), estava prevista a organização de diversos níveis de atendimento, com o propósito de atender as especificidades dos alunos e promover a mobilidade de ambientes mais segregados para os menos integradores. No intitulado efeito cascata, os alunos com quadros mais acentuados eram matriculados nas escolas da rede conveniada e aqueles com diagnósticos e manifestações de desenvolvimento e aprendizagem mais próximos da normalidade, em escolas da rede comum de ensino, na maioria das vezes em salas especiais.

Dessa maneira, por vários fatores, entre eles a falta de políticas claras para educação do alunado especial e a predominância de um olhar clínico para a educação, houve no Brasil uma ampliação contínua das instituições filantrópicas paralelas à rede pública de ensino e das classes especiais nas escolas regulares.

Os movimentos sociais de luta e reivindicação dos direitos humanos, dentre eles a educação de qualidade para todos, colaboraram na inclusão de alunos com NEE. A inclusão desse alunado se fortaleceu, ao longo do século XX, com o auxílio de declarações universais, leis e diretrizes nacionais que buscaram contemplar os direitos e satisfazer as necessidades educacionais da população com NEE. Ao aprofundarmos a pesquisa sobre a história das políticas educacionais no Brasil observamos que os fundamentos nos quais os governos brasileiros pautaram suas políticas educacionais não foram exclusivamente em âmbito nacional, percebemos a existência de vinculações de abrangência internacional, pautadas em documentos que nortearam a educação mundial ao longo da história. Dentre tais documentos destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), elaborada por

representantes de diferentes origens jurídicas e culturais do mundo a declaração foi proclamada pela assembleia geral das Nações Unidas na cidade de Paris na França, em 10 de dezembro de 1948. E estabeleceu, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos tornando-se uma poderosa ferramenta de pressão diplomática e moral. Em 1968 a Organização das Nações Unidas anunciou que a DUDH constitui obrigação para os membros da comunidade internacional. Ainda que não obrigue governos legalmente a DUDH foi adotada ou influenciou constituições nacionais desde sua criação em 1948. O artigo 26 da DUDH trata especificamente da educação e contribuiu para a elaboração de outros documentos que promoveram a educação para todos. O artigo 26 cita que “todo ser humano tem direito à instrução”, também trata da gratuidade do ensino ao declarar que “a instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 7). E sobre a obrigatoriedade do ensino menciona que a instrução elementar será obrigatória. No tocante ao desenvolvimento humano, estabelece que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 7).

A Declaração de Sunderberg foi um documento idealizado na Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação Prevenção e Integração, realizado em 07 de novembro de 1981, na cidade de Torremolinos, Málaga, Espanha. A declaração proclama que: “Toda pessoa com deficiência deverá exercer seu direito fundamental de ter acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à `informação”. Diante disso é determinado que os governos e as organizações nacionais e internacionais tomem medidas para garantir a participação possível das pessoas com necessidades especiais na sociedade. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1981, p. 1). Esse documento foi relevante em diversos aspectos, entre eles: a instituição do Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981 e posteriormente a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência de 1983 a 1992. Documentos como a Declaração de Sunderberg buscaram garantir os direitos das pessoas com deficiência o que é um processo longo e demorado, porém de imediato promoveram a discussão da importância que a vida em sociedade tem para o desenvolvimento pleno do potencial humano e do seu senso de dignidade.

No ano de 1990 a Declaração de Jomtien, realizada na Tailândia buscou consolidar o compromisso mundial para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Essa declaração inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, os objetivos a serem atingidos na educação básica e os compromissos dos governos e das entidades que participaram dessa conferência mundial. Segundo Menezes e Santos (2001) em decorrência de compromisso assumido em Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cujo principal objetivo era garantir na década de 1993 a 2003 às crianças, jovens e adultos os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea como a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Assim como na Declaração de Jomtien a Declaração de Santiago realizada no ano de 1993, na cidade de Santiago no Chile, também destacou a importância da universalização do ensino. Nessas Declarações os países relembram que a educação é um direito de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro e entendem que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades e que deve ser de qualidade para todos, independente das diferenças individuais.

Outra declaração mundial que merece destaque na trajetória da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial na cidade Espanhola de Salamanca, entre 07 e 10 de junho de 1994 a declaração de Salamanca teve como objetivo estabelecer diretrizes básicas voltadas à formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de equalização de oportunidades para pessoas com deficiência. Trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

Delegados da Conferência Mundial de Educação Especial representando 88 países e 25 organizações internacionais reuniram-se para reafirmar o compromisso de educação para todos e reconheceram a necessidade do providenciamento de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossaram a estrutura de ação em

educação especial, nas quais, pelas provisões e recomendações os governos e organizações fossem guiados.

Os delegados da conferência proclamaram que: “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Declararam que: “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. No que se referem aos sistemas educacionais proclamaram que os sistemas deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade das características e necessidades de cada aluno. Sobre o alunado afirmaram que: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. Para os membros da conferência as escolas que possuem uma orientação inclusiva estabelecem os meios eficazes de combater a discriminação e criam comunidades acolhedoras, e assim constroem uma sociedade inclusiva e alcançam a educação para todos, além disso, tais escolas fornecem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência do aprendizado.

Em 1994, mesmo ano da Declaração de Salamanca, o governo federal do Brasil criou a Política Nacional de Educação Especial, a qual substituiu um documento de 1974, as Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial. Dois anos depois aprovou-se uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). Este documento apresentou como uma novidade interessante um capítulo específico dedicado à educação especial. E estabeleceu que a escolarização de pessoas com deficiência ocorre-se preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar de enfatizar a liberdade de acesso ao ensino comum, Mori (2014) ressalta que o termo preferencialmente e a remissão às condições específicas contribuíram para manter a ambiguidade quanto à inserção de alunos com NEE na escola comum. O documento previu o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados com o apoio de currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para suprir as carências do público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (termo da época), altas habilidades ou superdotação. Esse documento definiu a educação especial como modalidade de educação transversal a todos os níveis de ensino.

Conforme relatam Jacobsen, Mori e Cerezuela (2014) na década de 1990, as legislações brasileiras constitucional e infraconstitucionais, guiadas por movimentos e estudos internacionais e nacionais, iniciaram um processo de grandes transformações conceituais no que tange os direitos das pessoas com necessidades especiais. Essas modificações têm efeito considerável na prática social dessas pessoas, que, embora protegidas pelo princípio da isonomia, por falta de regulamentações específicas e políticas públicas associadas à inserção das mesmas em atividades sociais e principalmente, educacionais, não usufruíam, na prática, de tal igualdade.

Em 2001, no Brasil, foi aprovado o Decreto nº 3.956, o qual reafirmava que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que outras pessoas e “[...] inclusive o direito de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. (BRASIL, 2001, p. 2). O texto desse decreto originou da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, evento realizado na Guatemala em junho de 1999 o qual teve como objetivo principal prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Também no ano de 2001 foi emitida a resolução 02 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara dos Deputados, declarando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que o atendimento aos alunos especiais deveria ser realizado em classes comuns. Os encaminhamentos para classes e escolas especiais deveriam ocorrer apenas em caráter transitório, extraordinário, em razão das necessidades do educando (BRASIL, 2001). Para Mori (2014) embora esse documento tenha contribuído para aumentar o número de encaminhamentos para a classe comum, o sistema de educação especial permaneceu como responsável pela escolarização do aluno com deficiência; a colocação no sistema comum ou especial continuou a depender das condições do aluno. Segundo essa autora, a partir de 2003 foram desencadeadas ações para transformar a educação especial em modalidade transversal do ensino comum e o Ministério da Educação começou a desenvolver de forma sistemática cursos de formação docente, dessa maneira no ano de 2006 a abrangência de tal ação era significativa por disseminar a política de educação inclusiva e formatar o sistema de educação inclusiva para quase todos os municípios do país. Para Pletsch (2010) as propostas de inclusão se traduziram em políticas

públicas para diferentes grupos sociais pelo Ministério da Educação. No ano de 2003 foi implementado o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade em diferentes municípios do Brasil com o propósito de disseminar a educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo Souza (2013) o programa seguiu um conjunto de proposições da Organização das Nações Unidas (ONU) com foco na estratégia de formação de gestores. No Brasil foram selecionados alguns municípios chamados de pólos de formação, que ficaram responsáveis pela propagação do conhecimento nas cidades de suas regiões. Para Souza (2013) esse modelo tem sido utilizado em países pobres e em desenvolvimento, para garantir a expansão e reprodução de conhecimentos, no caso em questão, para a educação inclusiva.

O Brasil é signatário da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi homologada em dezembro de 2006 e entrou em vigência em 2008, após diversas ratificações. Essa convenção da ONU destacou-se por gerar um esforço mundial no sentido de se assegurar os direitos fundamentais das pessoas com necessidades especiais.

Criada em 1986 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) surgiu com o objetivo de desenvolver programas e ações a fim de implementar no Brasil a Política de Educação Especial. E de acordo com a nova política os alunos considerados como público-alvo da educação especial seriam aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, e com altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Dentre as ações propostas pela SEESP estava o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para oferta e garantia de atendimento educacional especializado em complemento à educação, conforme seria posteriormente estabelecido pelo Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008. A SEESP desenvolveu programas de formação continuada de professores na educação especial no formato presencial e a distância; programa de implantação de SRM; Programa Educação Acessível (adequação de prédios escolares para acessibilidade) e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que formava educadores e gestores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. A SEESP foi extinta e seus programas e ações passaram a ser vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criada a partir do Decreto nº 7690, de 2 de março de 2012. A SECADI teve entre seus objetivos planejar, orientar e coordenar sistemas de ensino, não

especificamente da educação especial, mas também da alfabetização, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação indígena e educação em áreas remanescentes de quilombos. Tudo isso concentrado em uma única secretaria não nos parece ser uma política eficaz que trate a educação especial com a especificidade que lhe é necessária.

No tocante ao autismo, um marco importante no Brasil foi a criação da Lei 12.764/12 de 27 de dezembro de 2012, a qual estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei ficou conhecida como Lei Berenice Piana por ser inspirada na mãe de uma pessoa com o TEA que lutou por benefícios, pela proteção e a eliminação de qualquer discriminação contra as pessoas com autismo. A Lei 12.764/12 representou um avanço na história da inclusão por buscar assegurar os direitos das pessoas com TEA e estabelecer diretrizes a serem seguidas.

O Decreto nº 9465 de 2 de janeiro de 2019 assinado pelo atual Presidente da República extinguiu a SECADI. E, em 30 de setembro de 2020, esse mesmo Presidente assinou o Decreto nº 10502, o qual representa um retrocesso na Educação Especial, visto que estimula a segregação escolar ao propor que o foco esteja nos centros de ensino especializado e não mais no ensino regular, separando os alunos atípicos do convívio com os demais e impossibilitando a aprendizagem pela experiência, junto aos colegas com desenvolvimento típico, promovendo a segregação escolar. Por ser considerado como um retrocesso, o Decreto nº 10502 causou a revolta de educadores que lutam pela nobre causa da Educação Especial e no dia seguinte à publicação do decreto, Maria Teresa Égler Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença, publicou uma manifesto em repúdio ao desmonte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008). No manifesto afirma-se que o referido decreto promove a segregação escolar e traz de volta práticas outrora fracassadas e inconstitucionais. Apesar de a legislação determinar a “educação para todos”, nossa realidade apresenta-se distante deste ideal. E desafortunadamente não se segue o que prediz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei Nº 9394/1996, a qual estabelece que a educação deva ser para todos e que todos os alunos têm direito de vivenciar as práticas da cultura corporal nas aulas de Educação Física, independentemente das habilidades e das características de cada um.

Os fatos históricos demonstram alguns retrocessos, mas felizmente avançamos com a educação em muitos aspectos, e apesar de ainda existirem desafios a serem vencidos propomos o movimento de engajamento nas questões educacionais para que de fato a educação contribua com o desenvolvimento dos alunos com NEE. Para tanto, se faz necessária a compreensão de fatos que marcaram a história da Educação Especial e Inclusiva, pois ao procurarmos entender o modo como buscou-se organizar a educação, ao longo dos tempos, podemos criar meios para vencer os desafios, que nos são apresentados na atualidade.

Perante a necessidade de mudanças no pensamento educacional e implantação da educação para todos, percebemos a importância de entender os aspectos políticos e econômicos a fim de compreender como esses fatores influenciaram a educação ao longo de nossa história. Torna-se necessário o conhecimento do passado para que possamos construir um presente que transforme positivamente nossa sociedade, uma vez que entender a história é conhecer uma possibilidade de tornar-se diferente. Pelo viés da economia percebemos a relevância do conhecimento da história sobre o advento do capitalismo, do liberalismo e do neoliberalismo e como essas transformações sociais impactaram a educação. Para Harvey (2011) da mesma forma que o neoliberalismo surgiu como uma resposta à crise dos anos 1970, em outras fases do capitalismo também surgirão caminhos a serem percorridos, que certamente causarão impacto sobre a educação, daí a necessidade de compreensão sobre a realidade atual e a organização da sociedade.

4. CAMINHOS DO ACOLHIMENTO E INCLUSÃO

A Educação Inclusiva é o resultado de muitos debates, estudos teóricos e práticas que tiveram o apoio e participação de organizações, de pessoas com deficiência e de educadores, no Brasil e no mundo. Também é resultado de um processo histórico no qual se resgata a escola como local do exercício da cidadania e garantia de direitos, uma escola como um espaço social que sofre influências diretas ou indiretas de outros sistemas. Nela ocorre a ampliação dos papéis sociais vividos pelo sujeito. A escola é um espaço de desenvolvimento e de significação do conhecer sobre si próprio e o mundo. Contudo, no âmbito escolar a pergunta sempre foi para que incluir, mas a questão deveria ser: como incluir? E é esse questionamento que nos leva a buscar os caminhos da inclusão. Portanto, propomos

reflexões sobre como vencer os inúmeros desafios do sistema público de ensino rumo à consolidação da educação inclusiva. Costa e Sousa (2004) relatam que a Educação Física pouco caminhou rumo ao princípio da inclusão e há uma carência de estudos direcionados para as discussões que envolvem a temática da Educação Física Inclusiva, principalmente tendo como foco a perspectiva escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a Educação Física é uma área da cultura corporal de movimento e a Educação Física Escolar, uma disciplina que introduz e integra o aluno, formando o cidadão que produz tal cultura, a partir do momento que ele usufrui dos esportes, jogos, ginásticas, lutas e danças em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. A Educação Física Escolar deve oportunizar a todos os alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos (BRASIL, 1998).

No intuito de indicar ao leitor os caminhos do acolhimento propomos a discussão sobre preconceito, cultura e inclusão por destacar a importância do pensar sobre a problematização do preconceito e das raízes que fundamentam a centralidade do processo de exclusão em nossa sociedade. Pois, se partimos do princípio de que somos indivíduos permeados por uma cultura, é na cultura que nós podemos possibilitar aos nossos alunos a reflexão sobre o que significa inclusão em sociedade, sobre o que significa o outro. Pensar inclusão, pensar preconceito é um exercício de desvelamento teórico crítico e proporciona o estranhamento necessário para uma prática inclusiva, politicamente consistente. O pensamento sobre inclusão, preconceito e cultura envolvem pensar a sociedade nas suas contradições, nas suas dimensões fundantes exercidas pela lógica do capital.

A centralidade dos processos educacionais no Ministério da Educação (MEC) e movimentos contrários à autonomia intelectual, são perspectivas de formação que fornecem o necessário para posturas de preconceito e, por conseguinte, postura de exclusão. Há, por parte do MEC, um ideal de centralidade na hierarquia dentro do processo educacional que impede a autonomia intelectual de todos os indivíduos, sejam eles educadores ou alunos, com ou sem deficiência.

Lançamos o questionamento sobre quais são as dimensões presentes na cultura em sociedade que contribuem para manifestação de estereótipos de preconceito. Entendemos que a sociedade é excludente e por ser excludente não se preocupa com a inclusão. E a cultura do preconceito é, e sempre foi, uma realidade

de nossa sociedade. Para Dambros (2018) a inclusão de alunos com TEA ainda é adversa, visto que requer mais do que políticas para a inserção desses alunos na rede regular de ensino, demanda a formação docente e a desmitificação do espectro.

Partimos de uma premissa que nós não chegamos, e potencialmente não chegaremos, a um estágio inclusivo ideal, de atendimento universal às necessidades educacionais de todas as pessoas, visto que vivemos em uma sociedade contraditória. O desafio do professor, do pesquisador da inclusão é a problematização contínua. E há uma diferença clássica entre a problematização e a denúncia. O denunciante é aquele que diz onde está o problema, aponta e demonstra o problema, mas pela falta de conhecimento teórico ele não tem a potencialidade, os caminhos epistemológicos para alcançar êxito, ainda que lentamente, nas áreas da inclusão. Portanto, quanto mais conhecimento teórico crítico desenvolvemos, mais condições temos de transformar a sociedade do ponto de vista da política. Entendendo a política como um movimento de desvelamento das contradições e dos desafios sociais.

A Educação Inclusiva deve ter por objetivo atender todos os alunos, principalmente os que se encontram à margem do conhecimento. Esses por direito, devem receber um atendimento educacional especializado (AEE), nas escolas da rede pública, que respeite as suas especificidades, visto que esses alunos estão mais vulneráveis à exclusão no contexto educacional e social. Embora o Decreto nº10502 (BRASIL, 2020) apresente em seu texto uma questão de segregação escolar de forma explícita, algumas diretrizes permaneceram iguais às propostas por governos anteriores que estabeleceram a diretriz da política educacional inclusiva como um conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos, e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura.

Jacobsen, Mori e Cerezuela (2014) relatam a existência de um movimento de transição da educação que está a acontecer no mundo inteiro, o qual procura instituir o paradigma da inclusão com o escopo de proporcionar a igualdade material às pessoas com necessidades especiais, e considerando-se os termos legislativos.

O direito à igualdade, historicamente conquistado pela sociedade é tema de diversos documentos internacionais, construídos em tratados e convenções nos quais o Brasil foi signatário. A previsão constitucional brasileira, em observância à regras dos tratados e convenções internacionais, é de que, em se tratando de temas relacionados aos direitos humanos, haja a introdução destas disposições legais no ordenamento jurídico pátrio em forma de emenda constitucional.

Tal disposição legal, ao conferir o *status* de regra constitucional aos tratados e convenções, é que possibilita que as modificações, trazidas pelos documentos internacionais, transformem as legislações infraconstitucionais e, em consequência, promovam a igualdade material e a inclusão das pessoas com necessidades especiais. E, como não poderia deixar de ser, a transformação mais contundente é na instituição escolar. O impacto dos movimentos globais de inclusão na vida escolar promove a necessidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas. Quanto mais dialógico for o processo educacional, mais vamos conseguir estabelecer práticas da inclusão que atendam pluralidade dos nossos alunos, nas suas demandas intelectuais, físicas, linguísticas e emocionais.

A escola inclusiva tem a missão de respeitar e valorizar todos os alunos, cada um com suas características individuais. Encontra-se na escola a base da sociedade para todos, escola essa que acolhe e busca garantir o respeito aos direitos de todos os cidadãos.

A cada quatro anos há um processo de descarte que impede o avanço de médio e longo prazo. Não há uma política de Estado para a educação e vivenciamos um desgoverno, um retrocesso na educação a exemplo de cortes de verbas para a educação, cortes de bolsas de estudos e tentativas de desmoralização das universidades. Os retrocessos acontecem e são evidentes, mas felizmente os movimentos de resistência persistem na luta por avanços na educação.

As políticas públicas de inclusão são fundamentais como símbolo de resistência e conquista social daqueles que militaram ou militam em prol da inclusão de seus filhos, seus alunos, daqueles que tem necessidades especiais, mas a lei por si só, sabemos não ser suficiente para dar conta dos processos sociais. A resistência é um movimento contínuo, progressivo e que demanda realmente o conhecimento teórico crítico promotor de avanços e, neste sentido, vamos ao encontro do pensamento de Adorno (2003) de que a única concretização efetiva da emancipação da educação está presente naquelas poucas pessoas interessadas

nesta direção, por concentrarem todas as suas energias para que a educação seja um movimento de contestação e resistência.

Atender o aluno em sua necessidade e garantir seu acesso ao currículo é romper com um passado excludente. É nesse porvir que a educação se desenvolverá para que a escola não seja igual para todos, uma vez que trabalha com a especificidade de cada aluno, mas que seja uma escola de direitos iguais a todos. Assim, consideramos o caminho do acolhimento como um caminho epistemológico contínuo de reflexão e de exercício teórico e prático. Para superar lacunas e contradições na educação brasileira nos ancoramos no pensamento de Saviani (2012) por tratar de esclarecer as relações entre a educação e a política. O autor buscou entender como a escola tornou-se pseudocientífica por não produzir conhecimento e refazer um processo sem pensar na história como uma forma de domínio de classes tornando o professor desapropriado de conhecimentos. Dessa maneira, o enfrentamento do professor na realidade desafiadora da escola inclusiva torna-se ainda mais difícil na atualidade. Para Saviani (2012) a melhor maneira de a escola ser realmente um espaço de transformação é concentrar-se em não perder a especificidade de promover a aprendizagem de todos os alunos.

5. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Buscamos trazer elementos que despertem o pensar sobre a prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar e, principalmente, aproximar a atenção para a complexidade das relações que ocorrem no interior dessas instituições. Partimos do pressuposto de que a aplicação de práticas pedagógicas eficazes esteja diretamente relacionadas à formação contínua do docente.

Procuramos discutir como ocorre o processo de formação continuada de professores, por apresentar temas conflitantes que perpassam o entendimento sobre o papel da Educação Especial no sistema educacional do Brasil. O Decreto nº10502 de 30 de setembro de 2020 é um exemplo do conflito entre a realidade e o que prescrevem as leis. Esse decreto foi bastante criticado, pela classe de profissionais da Educação Especial, por promover a segregação escolar. Porém, no que se refere à formação docente, o decreto manteve algumas diretrizes anteriores, e estabelece no artigo 3º parágrafo IX a qualificação para professores e demais profissionais da educação e no parágrafo IV o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. O parágrafo V do artigo 4º prevê como objetivo: assegurar aos

profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva, e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados.

Para que a inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública seja eficaz é necessário que o desafio da formação docente seja superado, visto que o autismo exige do docente mais estudo, preparação e dedicação. Em suma, devemos ser especialistas em aprendizagem e desenvolvimento humano.

O aluno com necessidades educacionais especiais não é um ser solitário compondo uma música que só ele ouve. Ele faz parte de uma orquestra, cujo maestro é o seu desejo, pois é para este que ele sempre olha. E o professor? O professor é o músico que dá vida ao ritmo que sustenta a música até o final (CUNHA, 2103, p.55).

Dambros (2018) verificou que os docentes buscam formação acadêmica e apresentam conhecimentos básicos sobre a Educação Especial e não apresentam resistência ao direito da criança com NEE frequentar a escola. No entanto, as concepções e práticas desses profissionais acerca dos alunos com autismo ainda é limitada e taxativa, especialmente sobre os fatores relacionados ao desenvolvimento, linguagem e socialização desse alunado.

Barreto (1998) ressalta que a formação docente é reconhecidamente um dos quesitos mais relevantes na promoção de padrões de qualidade na educação. Enfatiza ainda que, a chamada formação continuada não deva se caracterizar como algo aleatório, nem somente um instrumento utilizado para suprir deficiências teóricas e práticas de uma formação acadêmica aligeirada ou deficitária, mas é fundamental que o professor busque a capacitação profissional e a atualização constante, aprofundando as experiências científicas e cotidianas. Destaca-se a importância de que ao longo da carreira docente, seja possível não somente frequentar grupos de estudos ligados ao trabalho pedagógico, cursos de capacitação, mas, sobretudo, estar atento às questões políticas, sociais e econômicas, para a compreensão das transformações da sociedade como um todo. “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.” (FREIRE, 1997, p.19). Portanto, a preparação, a capacitação e a formação devem ser processos permanentes. Cunha (2012) menciona que para além dos limites do aluno com autismo estará a sua condição humana, suas potencialidades e sua capacidade de aprendizagem, ao passo que para além das atribuições do

professor estará a sua capacidade de ensinar pelo próprio exemplo e por seu amor e dedicação à profissão.

Por considerar a relação entre formação e trabalho, antes de pensarmos na formação do docente de Educação Física, destacamos a relevância de se conceituar trabalho e vamos ao encontro do conceito fundamental de Karl Marx ao afirmar que trabalho é “o processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.” (MARX, 1989, p. 202). Saviani (1992) também entende o trabalho como um processo de transformação da natureza. Segundo o autor, a educação é um trabalho não material por tratar-se de produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Ao pensar sobre o trabalho desenvolvido no ambiente escolar levantamos o questionamento sobre a formação docente aligeirada na qual há uma grande preocupação com a forma e pouca preocupação com os conhecimentos e conteúdos, ou seja, há uma cobrança de competências ao invés de aquisição de conhecimento. Dessa maneira, o enfrentamento docente da realidade desafiadora da escola inclusiva torna-se ainda mais difícil na atualidade, se considerarmos que a formação do educador está intimamente relacionada com a organização do trabalho e o desenvolvimento da atividade docente.

Trouxemos para a análise sobre a formação docente as publicações de (BASEI; BENDRATH, 2016; AMORIN; NETA, GUIMARÃES, 2016; SANINI; SIFUENTES, BOSA 2013). Basei e Bendrath, (2016) realizaram uma pesquisa qualitativa descritiva com professores de Educação Física e concluíram que existe a necessidade do professor envolver-se em um processo de formação continuada que transcenda o desenvolvimento de competências técnicas, que envolva também a autonomia, o autoconhecimento e o compromisso político com a educação. Amorin, Neta e Guimarães (2016) realizaram um mapeamento dos componentes curriculares de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que versam sobre as deficiências e seus diversos contextos, esse mapeamento investigou os currículos do período de 1960 a 2015 e concluíram que a UFRN tem buscado responder às exigências educacionais a partir da formação de professores para um desenvolvimento pedagógico apropriado. Esses esforços remontam aos anos 1960, mas passaram a ser incrementados a partir dos anos 2000, com um crescimento consistente de componentes curriculares que versam sobre a temática da inclusão.

Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) Buscaram, em seu estudo, avaliar como ocorre a formação docente nos cursos de graduação por meio da análise de grades curriculares. Ao analisar os estudos supracitados observamos que há um consenso entre esses autores sobre a formação docente de Educação Física, encontramos nos textos a preocupação dos autores com lacunas de conhecimento, grade curricular e formação aligeirada. Esses fatores nos causam inquietações e nos impulsionam a aprofundar nossa pesquisa na busca pelo aprimoramento da formação contínua do docente.

Segundo Gil (2005) são considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as NEE, definem e implementam respostas educativas a tais necessidades, apoiam o professor de classe comum, atuam nos processos de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, desenvolvem estratégias de flexibilização, são capazes de adaptar o currículo e utilizam práticas pedagógicas alternativas. Atualmente, o professor com graduação em curso de licenciatura tem a seu dispor cursos de pós-graduação em áreas específicas de Educação Especial e destacam-se as ofertas de cursos na modalidade a distância.

No exercício da prática docente, nós professores, temos o desafio de vencer os preconceitos que estão presentes em nossa vivência, seja o preconceito com alguém que tenha NEE ou não, para que a experiência seja mediada pelo interesse de modificação e melhoria da sociedade.

Segundo Moraes e Costa (2014) a apropriação de uma práxis nunca vai ter uma resposta, porque se partirmos de uma práxis dialética de Karl Marx em que a teoria corrige a prática e a prática a teoria, podemos fazer um excelente planejamento de aula e chegar para dar aula para um aluno e o contexto e as necessidades dele modificarem todo esse planejamento. A questão é: como lidar com uma sala com 30 ou 40 alunos que tem três ou quatro alunos com deficiência, sendo cada um com a sua necessidade? Como é que se faz? Não faz! Porque a educação no Brasil não foi pensada com esse olhar. Então o que é possível? É o movimento de resistência. Se para atender o aluno o professor precisa de mais atenção, mais experiências significativas, conceituais, então ele sabe que sozinho não é capaz e vai necessitar de mais profissionais para colaborarem com o aprendizado de seus alunos.

Onde está a força do não saber? Onde está a beleza de dizer eu não sei, mas estou disposto a aprender e a buscar recursos possíveis? Acreditamos na possibilidade dessa força do não saber e da beleza de dizer eu não sei esteja na formação contínua do docente, pois é por meio da formação que o professor se desenvolve como profissional, como ser humano e encontra as respostas para seus questionamentos sobre os processos educacionais.

5.1 A expropriação do conhecimento

Os gregos da antiguidade entendiam a educação como meio de formar o cidadão para a sociedade e seguiam um padrão educacional, porém na atualidade os interesses pessoais e de programas de partido mudam os rumos da educação brasileira a cada mandato, de acordo com os interesses dos governantes. Dessa maneira a educação no Brasil já não é uma questão de Estado, como era na Grécia antiga, mas é uma política de governo moldada de acordo com os interesses egoístas dos governantes que a cada novo período de governança realizam um desmonte da educação e assim impedem que exista uma sequência histórica de conteúdos. Tal desmonte da educação provoca a expropriação de conteúdos e de conhecimentos dos cidadãos. Na direção contrária dessa desapropriação de saberes propomos a busca pela compreensão das transformações sociais e os processos formativos do homem. E entender como o homem busca a sua identidade, como se organiza, como se entende como homem e como promove o pensar. Pois se a educação nasce para servir entre nós, não podemos ter uma educação que não seja voltada para o homem.

Aristóteles (1995) criticou o imediatismo da educação técnica, o fazer por fazer, alertando para o desprovimento de conteúdos naquele formato de educação. O autor satirizou o momento vivido pela sociedade grega na antiguidade, criticando a educação e responsabilizando-a pela decadência da sociedade. Suas críticas à educação técnica fundamentam-se na destituição da preocupação social e conclamam a necessidade da formação do homem como um ser completo de corpo e alma como era antes. Esse autor criticava o fazer por fazer em detrimento do saber pelo saber ao afirmar que o técnico sabe apenas executar e não o porquê do executar. Ao fazermos uma comparação com nossa atualidade seria o que hoje denominamos de robotização do homem. Nessa linha de pensar vamos ao encontro do pensamento de Teofrasto (2014) que descreve um momento de transformação

social da Grécia antiga e menciona que o homem não sabe o que quer, também afirma que era preciso ensinar o jovem e por meio da sátira presente em sua obra, responsabiliza as deficiências da educação como cúmplice da decadência social daquela época. Ao verificarmos o atual momento de transformação social no Brasil e a situação da educação as comparações com a realidade grega registradas por Aristóteles e Teofrasto tornam-se inevitáveis. Não sejamos ingênuos ao ponto de afirmar que a história se repete, mas podemos corroborar do pensamento de Adam Smith (1776) ao citar o homem como um ser egoísta e afirmar que o egoísmo faz parte da natureza humana e que os interesses do homem capitalista sobrepõem os interesses e as necessidades da sociedade, entre elas a Educação Inclusiva. O autor Marx (1848) tinha um pensamento oposto ao de Smith em questões políticas e econômicas, mas assim como Smith, Marx também entendia o homem como um ser egoísta, preocupado apenas com seus interesses próprios e em satisfazer seus fetiches de consumo.

Como uma maneira de defender seus interesses e manter-se no poder, o sistema capitalista manifesta certa resistência para que as classes dominadas pelo sistema não tenham conhecimento do passado e desta forma não entendam a necessidade de transformações, uma vez que quando temos a ciência sobre o passado, podemos estabelecer um contraponto e levantar questionamentos sobre a maneira como somos governados. Frente ao exposto, vamos ao encontro do pensamento de Galuch (2013) sobre a importância de haver um contraponto para se pensar em mudanças, bem como da necessidade de conhecimento sobre a nossa história e “revisitando o passado, não para reconstruí-lo, mas para devolver a vida, que não raro, lhe é extirpada aprendemos uma difícil e nobre lição: que a civilização é uma criação humana feita de lutas” (GALUCH, 2013, p.117). Existe um entendimento de que a educação inclusiva é subordinada à estrutura social e tende a reproduzir as desigualdades que permeiam a sociedade marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam a base da força. Para Saviani (1989) a sociedade é essencialmente marcada por essas divisões e a escola é fortemente influenciada pelos objetivos dos governantes em cada momento histórico. Como forma de controle social os governantes buscam dosar os conteúdos e conhecimentos oferecidos na escola ofertando apenas pequenas doses de conhecimento. Desta maneira a escola proporciona o acolhimento dos indivíduos,

mas os excluí da dignidade, de atuação na sociedade, provocada pelas lacunas de aquisição de conhecimento.

Se pensarmos pelo viés do neoliberalismo de governos de extrema direita a filosofia e a educação são, de fato, uma ameaça para os governantes por proporcionarem ao cidadão a capacidade de compreensão da realidade que o cerca. Essa ameaça se evidencia ao testemunharmos as tentativas de controle da sociedade com a utilização de estratégias de desmantelamento da educação e descrédito de disciplinas que promovem o pensamento como a Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física.

Ao se trazer a reflexão filosófica para o âmbito das teorias e práticas pedagógicas observamos que a filosofia da educação trata, na realidade, com questões aparentemente pouco complicadas, mas que se revelam complexas no momento que aprofundamos nossos questionamentos com indagações como: O que é aprender? Qual a importância da escola? Quais são os objetivos da educação? Como ensinar a alunos com NEE? Como garantir a educação para todos? Como despertar o pensamento crítico? No intuito de encontrar respostas para tais questionamentos destacamos a importância de debates sobre temas relacionados à área da educação, bem como da necessidade de investimento em esforços direcionados para a Educação Inclusiva, e todos os seus percalços, desafios e contradições. Uma vez que ao se propor o debate sobre educação faz-se necessária a discussão sobre todas as áreas da educação, ou seja, o debate da educação como um todo. Nos ancoramos em Saviani (2012) por buscar entender como a escola tornou-se pseudocientífica por não produzir conhecimento e refazer um processo sem pensar na história como uma forma de domínio de classes tornando o professor desapropriado de conhecimento.

Os educadores, de modo geral, demonstram interesse pelo debate dessas questões, pois, afinal, elas dizem respeito à nossa própria existência como seres permanentemente insatisfeitos. Isso se deve ao fato de que inevitavelmente comparamos os acontecimentos como eles são com o que eles poderiam ser. Insatisfeitos porque, mesmo admitindo avanços na educação brasileira, sempre podemos imaginá-la como algo melhor do que aquilo que vivenciamos na escola.

É necessário que a educação seja adaptada, em seu conteúdo, seus programas e métodos, ao objetivo que se persegue, que é permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, firmar relações de reciprocidade com outros homens, formar sua própria cultura e fazer história (FREIRE, 2016, p. 74).

Não temos as respostas para todas as questões educacionais do Brasil, mas sabemos que aguçar o pensamento e promover o conhecimento da classe docente nos ajuda a nortear as ações pedagógicas de maneira mais lógica, segura, criativa e eficaz.

6. CONHECER O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Esta seção tem como objetivo trazer informações para auxiliar na compreensão geral sobre o TEA, entender a importância do diagnóstico, facilitar a identificação dos indivíduos acometidos por este transtorno, bem como saber como é o cotidiano de quem convive com eles. Destacamos a necessidade de conhecimento teórico sobre o autismo e sugerimos conhecer, como é realizado o diagnóstico, quais são as especificidades do autismo, além entender as limitações e as potencialidades do aluno com autismo. Devido ao fato de uma parcela de indivíduos apresentar DI associada ao autismo, também ressaltamos a importância de conhecer o aluno com DI e suas particularidades.

Por ser um transtorno neurológico do desenvolvimento, e multifatorial bastante complexo, o autismo requer atenção redobrada dos profissionais que atuam no ambiente escolar. E para que a inclusão seja satisfatória e o aprendizado seja de qualidade, faz-se necessário que os profissionais envolvidos tenham conhecimento técnico sobre o TEA. Dambros (2018) afirma que a inclusão de alunos com TEA seja uma realidade desafiadora para o docente e permeada de incertezas, receios e angústia, devido às limitações dos alunos. A autora destaca a importância da capacitação docente como meio de superar os desafios da escolarização desse alunado.

O autismo caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento, de causas genéticas ou ambientais, e no Brasil aproximadamente, uma a cada 100 crianças são afetadas. Conforme observamos em nossa busca nas bases de publicações de teses da BDTD e da CAPES, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento estão a pesquisar o TEA e alguns temas que os intrigam são: causas variadas como fator genético, ingestão de agrotóxicos, aumento no número de diagnósticos, tipo de alimentação e uso de drogas pelos pais de crianças com TEA. Na busca nessas plataformas, por títulos de teses, com a palavra-chave: “Transtorno do Espectro Autista” encontramos o total de 117 teses de pesquisadores de diversas

áreas como: Pedagogia, Psicologia, Nutrição, Medicina, Fisioterapia, Biologia, Educação Física, Fonoaudiologia, entre outras.

O termo espectro é utilizado por envolver situações e apresentações muito diferentes umas das outras, em uma gradação de leve, moderada ou severa. Porém, três características fundamentais, se manifestam em conjunto ou de forma isolada: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem, dificuldade de socialização e padrões de comportamento restritivo e repetitivo. Em suma a tríade do autismo refere-se à comunicação, ao social e ao comportamento do indivíduo.

A terminologia de doenças, síndromes e transtornos tende a mudar ao longo dos tempos e foi o que ocorreu no ano de 2013 com a publicação da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013). Esse manual alterou a classificação de Transtornos Globais do Desenvolvimento e passou a denominá-la de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A classificação TEA engloba: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo de Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento. Para iniciar a compreensão sobre o TEA devemos, primeiramente, saber diferenciar uma síndrome de um transtorno. Segundo Franzin (2014) síndrome é a definição dada a um conjunto de sintomas que ocorrem juntos, mas que não são exclusivos de uma só doença. Transtorno é um termo usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos que ocorrem no decorrer da infância, com um comprometimento ou atraso no desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central. O transtorno não envolve remissão ou recaídas, não decorrem de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral adquirida; ele revela uma desordem neurológica e origina-se de anormalidades no processo cognitivo derivados da disfunção biológica.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da APA o autismo somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas. É um transtorno muito heterogêneo e engloba tanto indivíduos que não falam e se restringem a movimentos estereotipados, como aqueles que falam, tem inteligência normal e

interesses muito restritos. Podem apresentar um hiperfoco, que é definido como uma forma intensa de concentração em um mesmo assunto, tópico ou tarefa, destacando-se dos demais por expressar-se brilhantemente em determinadas áreas como desenho, pintura, música, entre outras. E há também os que tem quociente de inteligência acima da média, podem apresentar ter altas habilidades e/ou superdotação. Por outro lado, há aqueles que podem apresentar DI associada ao autismo.

O TEA apresenta-se entre os transtornos que compõem uma série de características, tais como: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença ou comportamento, interesses e atividades estereotipadas (MERCADANTE, et al., 2006). Para D'Antino (2008, p. 59) “[...] os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo”

Realizar um diagnóstico precoce possibilita à criança ser estimulada de forma adequada desde pequena, quando a plasticidade neural é maior, e colabora para bons resultados do tratamento. Atualmente, o diagnóstico na idade pré-escolar ainda é muito raro, mesmo sendo notória a relevância do início da intervenção o mais breve possível (BOSA, 2006). Geralmente os pais são os primeiros a notar os sinais de autismo nos filhos, alguns sinais já podem ser observados aos seis meses de idade. Mas os sintomas antes de um ano são inespecíficos, e não diferenciam crianças com TEA ou atraso no neurodesenvolvimento. O diagnóstico é complexo, mas alguns dos primeiros sinais preditivos de autismo são: dificuldade em conjugar o olhar, pouco sorriso recíproco, raramente imitar os outros e não responder ao nome (BIASÃO, 2014).

Uma criança com autismo pode demonstrar algumas particularidades antes do primeiro ano de vida, ou apresentar um desenvolvimento satisfatório até, aproximadamente, os dois anos de idade, quando gradativamente perde as habilidades adquiridas, é o chamado autismo regressivo. Um exemplo disso é o da criança que começou a falar as primeiras palavras e frases e de repente ela já não se comunica mais verbalmente. Para evolução favorável do quadro é fundamental que o diagnóstico seja precoce, visto que o transtorno não tem cura e estimular o paciente, desde a infância, é a base do tratamento. Educadores, que estão em contato direto com as crianças em idade pré-escolar têm a importante tarefa de identificar os sinais de alerta e podem ser os primeiros a perceber que há algo de

diferente com aquela criança (BIASÃO, 2014). Portanto, os profissionais da educação infantil devem estar preparados para reconhecer esses sinais de alerta e orientar a família para uma avaliação profissional experiente.

Conforme mencionamos, o autismo é um transtorno heterogêneo e complexo e por isso o tratamento deve ser reavaliado e reestruturado sempre que necessário devido ao fato de algo que apresenta bom resultado para a criança e a família em um período, por exemplo, durante a fase pré-escolar, já não funciona quando a criança adentra o ambiente escolar ou quando chega à adolescência. Para Foxx (2008) o tratamento deve focar no estímulo da comunicação e do desenvolvimento social, melhorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas, reduzir comportamentos que interferem negativamente com o aprendizado e cotidiano, além de auxiliar a família a superar o autismo. Segundo Bosa (2006) o tratamento recomendado requer uma equipe multiprofissional, que engloba profissionais das áreas da: psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia, terapia ocupacional, e neurologia. E esses profissionais devem desenvolver um plano para cada paciente e determinar os objetivos a serem alcançados e as estratégias para atingi-los. Os resultados do tratamento dependem da idade do paciente, presença ou não de linguagem, nível cognitivo e gravidade dos sintomas gerais.

No caso de alunos com TEA, Sander e Campos (2014) consideram que a educação desempenha papel fundamental na vida dos alunos por atuar na estruturação psíquica, oportunizando a convivência com outros alunos, de idade semelhante e interesses comuns.

O pensamento de que o autismo constitui um modo diferente de interpretar a sociedade implica no entendimento de que os autistas têm muito a nos ensinar sobre desenvolvimento humano, basta nos colocarmos dispostos a conhecê-los. Frente ao exposto, consideramos fundamental o empenho da equipe multiprofissional, o apoio da família, a dedicação do docente e sua formação contínua para aprofundar seus conhecimentos na área da Educação Especial.

Nosso estudo concentra-se na complexidade do Transtorno do Espectro Autista, porém o fato de uma parcela da população inserida no espectro apresentar a DI associada ao TEA nos indica a necessidade de conhecer as limitações e potencialidades dos alunos com DI no contexto escolar. Segundo a APA (2013) é frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com TEA frequentemente apresentam transtorno do

desenvolvimento intelectual. Outro fator a ser considerado é que todos os colégios do município estudado acolhem alunos com DI, ademais existe a possibilidade de erros de diagnóstico ou falta de diagnóstico, que permitem aos educadores se questionar sobre a existência ou não de uma deficiência em seus alunos. Partimos da premissa que seja possível, para a equipe pedagógica, confundir um aluno com TEA com um com DI, e vice e versa. Cunha (2012) destaca outro fator intrigante, ao afirmar que é notório como crianças com autismo, apesar de retardo mental global, demonstrem serem capazes de desempenhos excepcionais em algumas áreas muito específicas.

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência Intelectual já receberam outras denominações como idiotia ou retardo mental. E embora a terminologia mude ao longo dos tempos alguns conceitos mantêm-se os mesmos. A DI é caracterizada por limitações nas habilidades mentais gerais. Segundo Franzin (2014) essas habilidades estão ligadas à inteligência, atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas, planejamento, entre outras.

A pessoa com DI tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para outras pessoas. Muitas vezes o comportamento da pessoa com DI demonstra ser de uma pessoa de idade menor. A DI não é uma doença e sim uma limitação, e as limitações podem ser superadas por meio de estimulação sistemática do desenvolvimento, adequações em situações pessoais, educacionais, profissionais, sociais e de oportunidades de inclusão social. Portanto, durante o tratamento, torna-se importante a atuação dos educadores, psicólogos, terapeutas, médicos e fonoaudiólogos como agentes de transformação no desenvolvimento cognitivo, físico e psicológico das pessoas com DI, da mesma maneira que deve ocorrer com os indivíduos diagnosticados com autismo.

De acordo com a APA (2013) o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual caracteriza-se por déficits das capacidades mentais, solução de problemas, planejamento, raciocínio, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência ou por observação. E alguns desses déficits também podem apresentar-se, ou não, em um aluno com TEA, por este motivo destacamos a importância de se ter um diagnóstico dos alunos no momento de inserção no ambiente escolar, a fim de que a equipe pedagógica saiba, de fato, se tem a sua frente um aluno com TEA ou com DI ou ainda um aluno diagnosticado com TEA e que apresenta a DI associada ao autismo. De acordo com a APA (2013) os déficits

da DI resultam em prejuízos do funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. De certa maneira os alunos com TEA também compartilham das mesmas dificuldades que os colegas com DI. Assim, reforçamos o pensamento sobre a necessidade do diagnóstico desses alunos, bem como sobre a importância da capacitação da equipe pedagógica para o devido acolhimento e desenvolvimento desse alunado.

Entendemos que a Educação Inclusiva necessita oportunizar que todos os alunos, independentemente de suas limitações, desenvolvam plenamente as suas capacidades, ou seja, a escola pública deve propiciar condições de aprendizagem, bem como de apropriação de conhecimento histórico e cultural. E tal responsabilidade está dividida entre a equipe de professores, pedagogos, coordenadores, diretores e demais profissionais de apoio. Visto que, assim como existem as dificuldades e limitações, existem as potencialidades de desenvolvimento cognitivo, físico e psicológico dos alunos que recebem atendimento digno e de qualidade. Pelo viés da Educação Física, destacamos o potencial inclusivo de alunos com TEA por meio da cultura corporal de movimento, mas consideramos relevantes os estudos que buscam soluções para os processos de inclusão, sejam pesquisas sobre: aspectos sociais, políticos e econômicos; estudos sobre as práticas pedagógicas em escolas públicas; a respeito da formação do professor; sobre a organização do trabalho docente, entre outros. E voltamos a ressaltar a necessidade de um olhar mais humano para as pesquisas na área da Educação Inclusiva. Por almejar aprofundar os estudos, em nossa concepção educacional, nos ancoramos no pensamento de Freire (1996) de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, re-procurando” (FREIRE, 1996, p.32).

Lançamos um breve olhar sobre as pesquisas na área da Educação Física e procuramos analisar o TEA e a Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva. Realizamos uma pesquisa nas bases BDTD e CAPES, a fim de saber o nível de interesse de pesquisadores da área da Educação Física Escolar e verificar a quantidade de publicações sobre a temática do autismo. Optamos por delimitar um período de busca e selecionamos apenas os trabalhos referentes à última década

(2010 a 2020), por considerarmos como o período de maior relevância em termos de quantidade de publicações pertinentes a este estudo. Ao pesquisar por publicações nas bases BDTD e CAPES que apresentassem no título a palavra-chave: “Transtorno do Espectro Autista”, encontramos 41 teses e 138 dissertações na BDTD; no catálogo de teses e dissertações da CAPES encontramos 76 teses e 237 dissertações. Ao total, foram encontradas 492 teses e dissertações. Dentre essas 492 publicações, refinamos nossa busca para a área da Educação Física Escolar e utilizamos as palavras-chave: “Transtorno do Espectro Autista e Educação Física Escolar” e encontramos 4 teses na BDTD e uma dissertação na CAPES.

Entre as publicações encontradas está o estudo de Nunes (2019) que propõe a pesquisa colaborativa como meio para se desenvolver experiências corporais inclusivas, a união dos professores e o envolvimento de todos os profissionais da escola. Oliveira (2018) sugere a consultoria colaborativa como um modelo de serviço de suporte que auxilia os professores e busca elaborar ações pedagógicas em conjunto, envolvendo profissionais especializados em Educação Especial, professores e família do aluno. Araújo (2019) revela que ao inserir ações pedagógicas durante as brincadeiras, recuperam-se valores e conhecimentos da expressão corporal, os gestos, movimentos, as emoções, o afeto, a ludicidade e o encantamento. Bezerra (2020) considera os pressupostos da teoria histórico-cultural e defende a brincadeira como uma atividade para o desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças. Oliveira (2017) observa que estratégias utilizadas durante as aulas de Educação Física favorecem o aumento da participação nas atividades e a interação entre alunos com TEA e seus colegas. Enaltecemos os estudos encontrados, porém ressaltamos a necessidade de ampliação de pesquisas que direcionem a atenção para o processo de inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física em escolas públicas. Faz-se necessário incentivar os educadores físicos e os pesquisadores da área a realizarem mais estudos acerca dos aspectos de formação contínua, de inclusão por meio da Educação Física e da prática da docência junto ao alunado com TEA. Para Derby (2013) também é igualmente relevante incentivar que o próprio aluno envolvido com o contexto educativo, envolva-se em pesquisas a respeito da inclusão, sentindo-se autorizado a falar sobre si e por si mesmo. Sobre pesquisas específicas na área, percebemos que avançamos em alguns aspectos, mas há um longo caminho para

construção de uma escola que seja realmente inclusiva e com práticas educativas direcionadas para o desenvolvimento humano dos alunos com TEA.

6.1 Método ABA e o Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar

Considerando-se a complexidade do TEA, podemos afirmar que todo e qualquer método que possa contribuir no desenvolvimento humano do sujeito tem o seu valor. Contudo, nenhum método é capaz de curar o autismo, mas sim de proporcionar alguma melhoria na qualidade de vida e no desenvolvimento do indivíduo. Nesta subseção, buscamos apresentar apenas um dos métodos que buscam promover tais benefícios.

Em concordância com o manual de treinamento, pautado na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) abreviação de *Applied Behavioral Analysis* de Lear (2004) os desafios especiais de aprendizagem que a criança com TEA apresenta na escola estão na comunicação, habilidades sociais, habilidades para brincar, processo visual e auditivo, autoestimulação, reforçadores incomuns, dificuldade em aprender pela observação do outro e aprendizado mais lento. A metodologia ABA é utilizada como a fonte para instruções intensivas e estruturadas em situação de aprendizado, normalmente, individual. Em formato de manual, Lear (2004) apresenta abordagens pedagógicas e descreve os desafios especiais de aprendizagem. A comunicação do indivíduo com autismo é um desafio porque essa criança pode apresentar pouca ou nenhuma linguagem expressiva ou receptiva, pode ser ecológica ou ter um modo peculiar de falar. As habilidades sociais também são um obstáculo porque o aluno pode evitar ao máximo o contato social ou ser inseguro na interação com os demais. As habilidades para brincar com os colegas podem ser comprometidas pelo fato de a criança com autismo não brincar do mesmo modo que uma criança com desenvolvimento típico, por tornarem-se obcecadas por um brinquedo ou simplesmente não interagirem com os colegas de classe durante as brincadeiras no intervalo. Sobre o processamento visual e auditivo da criança com TEA existe outra dificuldade para a criança, a de não ser muito reativa a pistas visuais e auditivas ou a de ser muito sensível a sons altos ou muita luminosidade. Nesses casos a adaptação ao ambiente escolar deve ser gradual e por vezes pode ser necessário iniciar o acolhimento em ambiente controlado e com poucos estímulos visuais e auditivos. No que se refere a autoestimulação o desafio se faz presente porque a criança pode ter comportamentos de autoestimulação

como algo lhe seja reconfortante e realizar movimentos contínuos como andar em círculos, balançar o corpo, abanar os membros superiores chegando ao ponto desses movimentos prejudicarem o aprendizado. O professor tem como uma de suas tarefas motivar a criança com autismo, mas o fato de apresentarem reforçadores incomuns dificultam essa tarefa, pois um elogio ou aprovação podem não ser eficazes para essa criança e exigir do docente o uso de reforçadores altamente peculiares, muito pessoais, para conseguir motivar a criança. Outro desafio enfrentado pela criança com TEA é o de ter dificuldade em aprender pela observação do outro e geralmente, apresentam dificuldade com o aprendizado incidental e ambiental, o que implica na necessidade de ensinar cada habilidade ou comportamento de forma específica e sistematizada. E por fim temos o o desafio do aprendizado mais lento, a manutenção no foco e no aprendizado é tido como um grande desafio para a criança com TEA, seu ritmo de aprendizado geralmente é mais lento que o das crianças com desenvolvimento típico, o que exige mais repetições e para que os conteúdos sejam assimilados.

Ao considerar os desafios supracitados podemos perceber as dificuldades de aprendizado que uma criança com TEA possa ter, se comparada com uma criança com desenvolvimento típico. As abordagens pedagógicas propostas pelo método ABA podem ser iniciadas em casa quando a criança ainda é bem pequena, mas também podem ser utilizadas em crianças maiores, em jovens e adultos. O constante envolvimento da família é fundamental e contribui imensamente para o êxito das ações. Khoury *et al.* (2014) consideram como princípios básicos do método ABA, primeiramente, entender comportamentos como uma relação entre eventos e a necessidade de se alterar comportamentos por meio de intervenções e alterações no ambiente no qual o indivíduo está inserido. Segundo Lear (2004) a metodologia, técnicas e currículo do programa ABA também podem e devem ser aplicados na escola. O ideal é que as sessões de ABA sejam individuais em situações de um-para-um e concentrem-se na premiação do comportamento desejado. De acordo com a autora o currículo a ser seguido depende de cada indivíduo em particular, mas normalmente é amplo e engloba as habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, habilidades motoras e de brincar.

Trouxemos para nosso estudo três pesquisas que buscaram comprovar a eficácia do programa ABA. Ole Ivar Lovaas (1987) realizou um estudo com 19 crianças, no qual utilizou o programa ABA durante dois anos e ao final de sua

pesquisa constatou que 47% dos participantes atingiram funcionamento intelectual e escolar normais, com quociente de inteligência dentro da faixa normal. Ao passo que, das crianças do grupo controle de sua pesquisa, apenas 2% dos participantes atingiram funcionamento intelectual e escolar normais. O estudo de Lovaas foi replicado por (BIRNBRAUER e LEACH, 1993), esses autores concluíram que 44% das crianças com TEA que participaram do programa ABA demonstraram progresso significativo ao atingir níveis desejáveis de funcionamento intelectual e escolar, após os 24 meses de participação no programa. Sobre a inclusão de alunos com TEA (HARRIS e HANDLEMAN, 2001) revisaram dez programas de educação pré-escolar e concluíram que 50% das crianças com TEA, que participaram do programa ABA, foram inclusas com êxito em classes regulares.

Frente ao exposto, despertamos para algumas inquietações ao perceber a complexidade dos desafios enfrentados pela equipe pedagógica, pelos alunos com autismo e seus familiares, mas também nos sentimos confortados em saber que o ambiente escolar adequado promove o aprendizado e que existem métodos para superar desafios e auxiliar no desenvolvimento humano desse alunado.

Algumas particularidades do transtorno são obstáculos que podem ser transpostos pelos alunos com autismo. Às famílias desses alunos, cabe a constante entrega, o afeto e a confiança nos métodos e nos profissionais que os auxiliam nos processos de aprendizagem. E a nós, enquanto professores, apresenta-se a necessidade de acolher esse alunado, de organizar nosso trabalho, de utilizar metodologias eficazes e de nos dedicarmos para a nobre missão de ajudar o autista a aprender, demonstrando nossa paciência e motivação. “O professor precisa aprender a se relacionar com o mundo autístico. Nessa relação quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o aluno”. (CUNHA, 2012, p.33). Portanto, a compreensão exata acerca dos contextos comportamentais demandará constante vigilância, perseverança e sensibilidade do educador.

7. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nesta seção de nosso trabalho procuramos destacar, para o leitor, a relevância da organização do trabalho docente no contexto da inclusão e os fatores que envolvem as ações desenvolvidas na prática da docência. Para tanto, iniciamos com um mapeamento do Núcleo Regional de Educação estudado e em seguida realizamos apontamentos para o trabalho do docente e do pedagogo.

Localizado na área central do município, o NRE conta com uma edificação nova e de aparente boa estrutura. As salas são amplas, o mobiliário é novo e o núcleo dispõe de veículos para circulação e visita às escolas.

O NRE Atende 14 municípios da região central do Paraná e engloba 65 instituições de ensino. Em consulta ao site da instituição, verificamos que os setores do NRE estão divididos em: gestão escolar, chefia, documentação escolar, edificações escolares, estrutura e funcionamento, logística, protocolo, recursos descentralizados, recursos humanos, ouvidoria, registro escolar e tecnologia educacional. A equipe de servidores é composta por: chefia, coordenadoras, técnicas pedagógicas, assistentes técnicos, secretárias, telefonista, estagiária, supervisor, engenheiro civil, técnicos de suporte, assessor de comunicação e analista financeiro. Na área da educação especial o NRE conta com os serviços de técnicas pedagógicas que prestam atendimento e encaminhamento do alunado com NEE.

Durante nossa pesquisa de campo, realizamos uma visita ao NRE no intuito de encontrarmos respostas para alguns questionamentos sobre as possíveis amostras para nosso estudo, bem como buscar informações sobre os processos de atendimento às instituições de ensino e as relações entre o NRE e as escolas, no tocante aos alunos com TEA. Fomos recepcionados por uma das Técnicas Pedagógicas em Educação Especial, a qual se dispôs a colaborar com nossa pesquisa e nos prestou as seguintes informações: anualmente todos os colégios estaduais do município recebem alunos com TEA no Ensino Fundamental II; todos os colégios estaduais do município dispõem de uma SRM; os colégios contam com profissionais especializados para atender os alunos nas SRM; na listagem inicial de matrículas para o ano de 2020, cinco colégios tinham alunos com TEA matriculados e todos eles eram do gênero masculino, com idades entre 11 e 16 anos; no início do ano letivo o NRE recebe e encaminha a documentação necessária para a matrícula dos alunos com NEE. A Técnica Pedagógica em Educação Especial nos forneceu uma listagem de matrículas, na qual encontramos alunos diagnosticados com: distúrbios de aprendizagem, DI, deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, TEA, transtornos mentais e deficiência múltipla.

Segundo a Técnica Pedagógica, ocorrem casos em que o aluno é matriculado sem ter um diagnóstico ou laudo médico. A escola acolhe esses alunos, e então se encarrega de realizar um diagnóstico pedagógico, e por vezes solicita o auxílio

externo de um psicólogo ou médico psiquiatra para concluir o diagnóstico. De acordo com a Técnica Pedagógica, as pedagogas das escolas estaduais do município, estão capacitadas para prestar atendimento de qualidade aos alunos com NEE. E segundo ela nos relatou, reuniões periódicas com as pedagogas buscam traçar estratégias de atendimento para os alunos com TEA e todos os demais alunos com NEE.

Consideramos que esse mapeamento do NRE foi importante, pois pudemos conhecer a estrutura do local, ter uma noção sobre o trabalho desenvolvido pelas Técnicas Pedagógicas em Educação Especial e reforçamos a relevância de nosso estudo ao constatar a existência de um alto número de alunos com NEE, matriculados nas escolas estaduais do município, entre eles 16 alunos com TEA.

Convencidos da relevância da temática da pesquisa, demos sequência ao nosso estudo e apresentamos alguns apontamentos para o trabalho do docente e do pedagogo. O desempenho profissional do professor e do pedagogo está intimamente ligado à formação, à estrutura da instituição, as condições de trabalho, ao apoio do Estado, à integração com a comunidade escolar e ao amor pela profissão. E a docência é completamente permeada pela relação humana, pois ocorre entre pelo menos dois indivíduos, cada qual com seus saberes territoriais.

Propomos a problematização sobre a organização do trabalho docente por entender que seja parte fundamental no processo de inclusão. Nossa discussão acerca do tema não visa apenas apontar as falhas ou as dificuldades da inclusão, mas sim buscar respostas para os questionamentos que permeiam essa temática, a fim de compreender como a atuação docente possa contribuir no desenvolvimento humano do alunado com TEA.

Trouxemos para a discussão, de nossa pesquisa, alguns apontamentos pedagógicos da Educação Física no contexto de inclusão, procuramos entender como os métodos e as abordagens de ensino que facilitem o aprendizado de alunos com TEA possam ser aplicáveis aos contextos de inclusão em escolas da rede pública. Partimos do pressuposto que existe o desafio de estruturação de um plano de ensino que considere as diferentes capacidades de aprendizagem de todos os alunos e propicie ao professor preparar uma aula que possibilite ao aluno voltar para casa diferente, ou seja, melhor do que quando ele chegou para a aula. Nesse sentido refletimos sobre as publicações de (CAZEIRO; LOMONACOB, 2011; REZENDE; MOREIRA; TORRES, 2014). Observamos que o resultado positivo

proveniente da adequação de atividades foi constatado no estudo de Cazeiro e Lomonacob (2011) no qual os autores investigaram a influência de atividades lúdicas no processo de formação de conceitos espontâneos por crianças. Esses autores realizaram testes de conceitos espontâneos e sessões individuais de atividades lúdicas que envolviam alguns dos conceitos avaliados e a reaplicação do teste inicial a fim de avaliar o grau de desenvolvimento dos conceitos. Ao final do estudo Cazeiro e Lomonacob destacaram a importância da organização e da adequação das atividades e constataram que todos os indivíduos participantes da pesquisa desenvolveram ao menos um dos conceitos mais vivenciados durante as atividades lúdicas. Os autores Rezende, Moreira e Torres (2014) realizaram um estudo sobre o trabalho psicomotor nas aulas de Educação Física classificando a psicomotricidade como uma ciência que busca o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e afetivos, considerando a potencialidades individuais e buscando aprimorá-las. Os pesquisadores concentraram o foco da pesquisa nas atividades que envolviam a psicomotricidade e após os experimentos, concluíram que as aulas de Educação Física com base na psicomotricidade influenciaram positivamente no desenvolvimento global das crianças, por indicarem melhora na condição motora, nos aspectos cognitivos e sociais, conseqüentemente proporcionando a essas crianças mais qualidade de vida.

No intuito de contribuir com a educação ao tornar público pesquisas desenvolvidas sobre a prática da Educação Física por alunos com TEA em escolas da rede pública ressaltamos a importância da reformulação de pensamento para a implantação de uma Educação Inclusiva realmente eficaz. E também compreendemos que somente o acesso à escola regular não é garantia da permanência e da devida escolarização de alunos com TEA, pois se o processo de inclusão se dá sem o esclarecimento necessário das partes envolvidas, os resultados podem não ser os almejados pelos idealizadores da proposta de educação para todos. Nesse sentido destacamos a importância da reformulação de pensamento sobre as práticas da Educação Física no ambiente escolar na perspectiva da inclusão. Nossas inquietações se baseiam na carência de experiências propiciadas para os alunos com TEA em escolas públicas. Partindo-se da premissa que a falta de estrutura, as lacunas na formação docente, o alto número de alunos em sala de aula dificultem as experiências educacionais dos estudantes diagnosticados com TEA ou qualquer outra NEE. Infelizmente o que ocorre é que

boa parte dos alunos são extirpados do conhecimento nas escolas que ao invés de incluir, excluem os alunos. Trata-se do que Libâneo (2016) classifica como escola do acolhimento, na qual os alunos são acolhidos pela equipe de trabalho, porém recebem apenas pequenas porções de conhecimento.

Perante ao exposto, consideramos que as intervenções devem ser adequadas às particularidades de cada aluno e a complexidade do transtorno. Para Dambros (2018) o fator comportamental do espectro é apontado como uma dificuldade latente da educação, devido ao fato de não existir apenas um transtorno dentro do espectro, a variabilidade comportamental é marcante. Segundo a autora alguns alunos são mais sociáveis e outros são mais agressivos, o que classifica-se como um desafio constante por parte dos educadores. As atividades individualizadas promovem a previsibilidade das atividades diárias e a motivação nas ações propostas, ao passo que as atividades em grupo promovem a socialização e possibilitam a autonomia do aluno com TEA.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O fato do autismo ser um transtorno do neurodesenvolvimento não, necessariamente, implica em limitações nas atividades físicas e sim em dificuldades de interação causadas por lacunas na comunicação ou por comportamentos estereotipados da pessoa com autismo. Apesar das barreiras impostas por esse transtorno, é possível valer-se das potencialidades do aluno para que se diminuam suas limitações. Segundo Barbosa (2018) o aluno com TEA matriculado no ensino regular, precisa e tem o direito a escolarização de qualidade, que almeje o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Para Khoury *et al.* (2014) percebe-se que ao atender as necessidades educacionais de alunos com TEA, e respeitar a condição espectral do transtorno, ações educacionais podem garantir que alcancem o nível universitário (em especial os alunos que não apresentam DI relevante), bem como ter qualidade de vida individual e familiar, integração social e inserção no mercado de trabalho, desde que as condições fenotípicas do aluno possibilitem estas conquistas.

Nesse sentido, vamos ao encontro do pensamento de Freire (2016) por entender o ensino como meio de despertar a criticidade do aluno ao estimular que ele busque a ampliação de sua consciência social e atinja a autonomia. E de Vygotsky (2003) por entender que o homem deva ser visto na sua totalidade e nas

suas relações com os outros. A Educação Física Escolar apresenta-se, em linhas gerais, como um agente transformador na vida do alunado por proporcionar opções de brincadeiras, jogos e atividades esportivas que despertam a alegria de viver e os sentimentos de amizade e companheirismo. Visto que as possibilidades da Educação Física Escolar facilitam a comunicação com os colegas de classe e promovem a integração social.

Buscamos, em nossa pesquisa, compreender a complexidade de atender alunos com TEA e, para tanto, partimos da premissa de que cada indivíduo é único e possui limitações e potencialidades. A missão que devemos cumprir, enquanto docentes, é a de entender essas limitações e explorar as possibilidades de desenvolvimento humano. Procuramos atingir um dos objetivos específicos deste estudo, o de verificar quais são as modalidades esportivas, jogos e brincadeiras praticadas nas escolas públicas que compõem o corpus da pesquisa e que favorecem a inclusão de alunos com TEA. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de investigar se há relações que possam ser estabelecidas entre a prática da cultura corporal e o desenvolvimento dos alunos com TEA. Em meio ao universo de possibilidades da Educação Física, delimitamos o nosso estudo sobre a prática esportiva, de brincadeiras e de jogos por considerar que são atividades que podem ser praticadas nas escolas da rede pública, valendo-se da criatividade dos professores para superar obstáculos como: falta estrutura da escola e escassez de materiais para a prática esportiva.

Realizamos nossa pesquisa de campo no intuito de contemplar o objetivo de se compreender os processos de organização do trabalho do docente de Educação Física, no contexto da educação inclusiva de alunos com TEA. Procuramos coletar dados que também contribuíssem com nossa meta de atingir os demais objetivos específicos deste estudo. Com o propósito de facilitar a compreensão do leitor, expomos os resultados encontrados em nossa pesquisa de campo e dividimos a apresentação dos resultados nas seguintes etapas: em um primeiro momento apresentamos um quadro com o perfil profissional dos professores de Educação Física da rede estadual do município estudado; em seguida destacamos os dados que apontam como ocorre a organização do trabalho docente em relação à Educação Inclusiva; depois apresentamos quais são as modalidades esportivas, os jogos e as brincadeiras praticadas nas escolas públicas que favorecem a inclusão de alunos com TEA; e por fim demos voz às pedagogas, apresentamos os perfil dessas

profissionais, discutimos suas contribuições de suporte pedagógico e suas experiências, a fim de que pudéssemos compreender as relações estabelecidas entre o trabalho da pedagoga e do docente de Educação Física no contexto da inclusão de alunos com TEA.

8.1 Momento de dar voz ao professor

A inclusão envolve uma necessidade maior de se pensar a respeito do próprio fazer pedagógico, pois exige que se revejam as formas de ensinar. Esse pensar sobre o próprio fazer pedagógico já está presente na rotina dos professores. Não há respostas para todas as perguntas sobre educação, mas há relatos, vivências e intercâmbio de conhecimentos que nos indicam o melhor caminho a ser seguido.

Uma preocupação é atender todos os alunos ao mesmo tempo, respeitar suas características individuais e dar a devida atenção ao aluno em processo de inclusão. O professor pode se deparar com a necessidade de alterar seu planejamento de aula, pois percebe que houve maior dificuldade dos alunos para entendimento de determinado conteúdo, e que, em função disso, demandará mais tempo para abordar o tema com eles. Cunha (2012) considera que para além da condição limítrofe do autista estará a sua condição humana, os seus atributos e a sua natureza de aprendiz. Para além de nossas atribuições de professores estará a nossa capacidade de educar pelo nosso exemplo e amor. Portanto, especial cuidado, atenção e acolhimento dispensados aos que ingressam no cenário de novas experiências torna-se primordial para o êxito dos processos de inclusão. Frente ao exposto, ressaltamos que a formação contínua do professor de Educação Física seja amplamente discutida e que a organização do trabalho docente seja uma constante preocupação, a fim de que possamos proporcionar, ao alunado especial, a aprendizagem de qualidade.

No intuito de atingir os objetivos de nossa pesquisa, procuramos mapear o perfil dos professores de Educação Física que participaram da pesquisa e apresentamos os dados coletados a seguir:

PARTICIPANTE	GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	ATUAÇÃO	EXPERIÊNCIA
P1	M	30 a 40	PSS	10 a 15 anos
P2	F	20 a 30	PSS	0 a 05 anos
P3	F	40 a 50	EFETIVA	15 a 20 anos
P4	M	30 a 40	EFETIVA	10 a 15 anos
P5	M	30 a 40	EFETIVA	10 a 15 anos

No que se refere ao tempo de experiência dos profissionais constatamos que uma das professoras atua no ensino regular há menos de 5 anos; 3 atuam entre 10 e 15 anos e uma professora atua entre 15 e 20 anos, conforme podemos observar na tabela acima. Sobre o gênero dos participantes 3 são do gênero masculino e 2 do gênero feminino. No tocante a atuação, 3 participantes são efetivos e 2 foram contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS).

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	LOCAIS DE TRABALHO	JORNADA SEMANAL
P1	Graduação: Educação Física Pós-Graduação: Especializações em Educação Física Escolar Educação do Campo Educação Especial e Inclusiva	3 Escolas Estaduais; 1 Escola Privada.	40 hrs.
P2	Graduação: Pedagogia e Educação Física. Pós-Graduação: Especializações em Educação Física Escolar Educação Especial e Inclusiva Educação do Campo	1 Escola Estadual; 1 Escola Municipal	40 hrs.
P3	Graduação: Educação Física Pós-Graduação: Especialização em Educação Especial e Inclusiva	2 Escolas Estaduais	20 hrs.
P4	Graduação: Educação Física Pós-Graduação: Especialização em Treinamento Esportivo	2 Escolas Estaduais	20 hrs.
P5	Graduação: Educação Física Pós-Graduação: Educação Física Escolar	2 Escolas Estaduais 1 Escola Privada	40 hrs.

Sobre os locais de trabalho e as jornadas observamos que há uma sobrecarga para os docentes, visto que todos trabalham em mais de uma escola e com jornada de trabalho em pelo menos dois períodos. E constatamos que todos os entrevistados possuem ao menos um curso de especialização na área da Educação ou da Educação Física.

No que tange à formação continuada ofertada pelo Estado do Paraná, constatamos que entre os entrevistados, nenhum deles havia cursado algum curso de capacitação específica para o atendimento a alunos com TEA. E também nenhum dos entrevistados relatou ter conhecimento sobre a oferta de algum curso específico para o atendimento de alunos com TEA, ofertado pelo Estado do Paraná. Estas respostas nos causaram certa perplexidade, devido ao fato de todas as escolas estaduais do município terem alunos matriculados com TEA e apesar da lei estabelecer que as escolas devem acolher esses alunos, o Estado não fornece subsídios necessários para a capacitação dos docentes e estes têm que buscar o aprimoramento de seus conhecimentos pagando com seus próprios recursos por cursos em instituições privadas. Conforme observamos no quadro nas falas de P1, P2, P3, P4 e P5:

P1	<i>Por parte do Estado eu não tive nenhuma formação prática e objetiva sobre Educação Especial. E, na verdade, o Estado quer te direcionar para que você busque com recursos próprios.</i>
P2	<i>Não recebi nenhum curso.</i>
P3	<i>Não recebo formação continuada. Eu realizei em uma instituição particular.</i>
P4	<i>Acho que não há nenhum curso específico sobre o autismo, pelo menos não que eu saiba.</i>
P5	<i>Eu não sei te informar sobre isso.</i>

Receber os alunos com NEE em sala de aula pode representar dificuldades para o educador por gerar dúvidas sobre sua capacidade de vencer desafios profissionais. E é nesse sentido que destacamos a importância da formação continuada e do apoio de toda a equipe pedagógica.

Ao serem questionados sobre sentirem-se capacitados para atender alunos com TEA, obtivemos respostas que variam entre o pouco capacitado, razoavelmente capacitado e bem capacitado conforme observamos nas falas de P1, P2, P3, P4 e P5:

P1	<i>Sim...Olha...Eu busco informação, especialmente quando existe na turma um aluno com diagnóstico de autismo.</i>
P2	<i>Acho que preciso estudar mais.</i>
P3	<i>Creio que sim, mas é um desafio diário, nunca sei como o aluno vai estar naquele dia.</i>

P4	<i>Eu acho muito complexo.</i>
P5	<i>Bom...Eu tento fazer o melhor que posso, mas é bem complicado. Sinceramente, acho que ainda tenho muito a aprender.</i>

Percebemos que os participantes manifestaram ter a consciência de que necessitam obter melhor capacitação para o atendimento desse alunado. No entanto, em nossa experiência profissional observamos a existência de lacunas, por parte do estado, no que se refere a oferta de cursos de capacitação docente e materiais didáticos. Encontramos materiais didáticos como o de Oliveira (2016), publicado pelo estado do Paraná: propostas para a formação continuada de professores do ensino regular na perspectiva inclusiva do estudante com TEA. Esse material propõe uma abordagem da psicologia histórico-cultural que enfatiza a educação e a atuação professor como fundamentais no desenvolvimento desse alunado. E conduz o docente a pensar em uma prática pedagógica que respeite as diferenças individuais dos alunos, prime pela convivência, pela cooperatividade e possibilite a aquisição de conhecimentos científicos. A formação continuada, as ações dos educadores e as experiências profissionais compõem um conjunto que direciona-se para o sucesso do trabalho docente e neste sentido, vamos ao encontro do pensamento de Vasconcelos (2012) ao afirmar que “é a ação do sujeito que permite conferir universalidade ao conhecimento, mas é a experiência que o mantém sempre renovado” (VASCONCELOS, 2012, p.38).

Quando questionados sobre a concepção/percepção do que é o Transtorno do Espectro Autista todos dos professores nos responderam com base em certo conhecimento teórico sobre o tema. E ao menos demonstram saber que o autismo compromete a comunicação, a socialização e o comportamento do indivíduo. Conforme constatamos nas falas de P1, P2 e P3, P4 e P5:

P1	<i>É um indivíduo com dificuldade de comunicação e socialização</i>
P2	<i>Apresentam dificuldade de comunicação e interação com os outros</i>
P3	<i>Eu tenho convívio com alunos autistas, eles apresentam dificuldade de socialização, tem comportamentos repetitivos, dificilmente se expressam verbalmente e não mantém a atenção.</i>
P4	<i>Geralmente a pessoa com autismo tem dificuldade de interagir com os outros, falam pouco e tem alguns comportamentos diferentes como: repetir frases ou palavras. Tem</i>

	<i>aqueles que também ficam meio obsecados por algum objeto.</i>
P5	<i>É um transtorno que dificulta o relacionamento com os demais, também afeta a comunicação e a maneira como se comportam. Alguns são bem agitados e outros são bem calmos e falam pouco.</i>

Perguntamos aos professores se eles são informados sobre o diagnóstico dos alunos com TEA e todos relataram receber as informações, sempre que há um laudo disponível. P1 e P3 mencionaram que, por vezes, não existe um diagnóstico, somente uma suspeita, e então o aluno é encaminhado para avaliação do caso.

P1	<i>Sim, nós somos comunicados quando o aluno tem o laudo. As vezes não temos um laudo, só uma suspeita... Então a pedagoga solicita um laudo médico para identificar se é realmente autismo. Acontece que há uma barreira, as vezes a família não aceita ou não quer aceitar. A família não quer pensar que o filho tem alguma deficiência ou autismo. Essa não aceitação compromete o rendimento do aluno. Uma vez tive um problema porque sugeri ao pai procurar fazer um diagnóstico e ele não aceitou isso muito bem...</i>
P2	<i>Sim, me entregam a pasta com a documentação e informações sobre o aluno.</i>
P3	<i>Sim, recebemos a informação. Os casos suspeitos são encaminhados para confirmação.</i>
P4	<i>Sempre que algum aluno tem alguma necessidade especial eles nos informam.</i>
P5	<i>Eu recebo uma pasta com as informações dos alunos.</i>

Percebemos, durante as entrevistas, que há, por parte dos professores e pedagogas, a preocupação com o diagnóstico dos alunos para que esses sejam acolhidos da forma correta e recebam o devido atendimento, respeitando as suas particularidades. Certamente que os diagnósticos são importantes, porém nos causa certa inquietação a possibilidade de que laudos médicos possam ser estabelecidos como uma rotulação da criança, e que o foco das atenções se direcione para as limitações do aluno, ao invés de focar em suas potencialidades. Levantamos o questionamento sobre como, de fato, ocorrem as intervenções docentes e quais são as políticas educacionais nas escolas da rede pública de ensino. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade do trabalho coletivo e colaborativo como meio de vencer as adversidades presentes na escola pública. Consideramos a existência da escola do acolhimento, na qual os indivíduos são incluídos na escola, porém excluídos da

apropriação de conhecimento. “A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres”. (LIBÂNEO, 2016, p.53).

Todo professor necessita ter a clareza sobre o que deve trabalhar e ensinar para seus alunos. Portanto, é fundamental que o docente planeje os conteúdos e as aulas a serem ministradas (BRASIL, 1998). Sobre o tempo dispensado para elaborar um plano de ensino, observamos que os professores elaboram o plano em aproximadamente uma semana.

P1	<i>Cerca de uma semana.</i>
P2	<i>Eu gasto mais de uma semana para elaborar o plano de ensino.</i>
P3	<i>Nós temos um tempo na semana pedagógica, mas faz-se necessário um acréscimo...</i>
P4	<i>Mais ou menos uma semana para montar um plano de ensino. Quando comecei na carreira eu gastava muito mais tempo com isso.</i>
P5	<i>Acho que uma semana ou uns dez dias para elaborar o plano.</i>

Segundo Oliveira (2017) o planejamento estruturado facilita a organização dos conteúdos e atividades a serem trabalhadas, além de identificar possíveis estratégias e diferentes abordagens que auxiliem o desenvolvimento de seus alunos, especialmente daqueles com diagnóstico de TEA. Maranhão e Souza (2012) sugerem que o docente de Educação Física realize uma diagnose da turma antes de elaborar o plano de ensino, visto que ao se conhecer as características dos alunos o plano a ser desenvolvido poderá apresentar ações adequadas à turma. Entretanto, ensinar a todos, em específico, aos alunos com TEA, requer a compreensão de que esses alunos não são um grupo homogêneo. Suas dificuldades, limitações e potencialidades podem variar enormemente, do mesmo modo que ocorre com os alunos com desenvolvimento típico. Os desafios de educar frente às diferenças de níveis de aprendizagem podem ser superados por meio do trabalho colaborativo e interdisciplinar, das parcerias e das trocas de experiências das partes que atuam no ambiente educativo inclusivo. E esta atmosfera de colaboração deve abranger também os grupos de alunos.

Ao serem questionados sobre apresentar o plano de ensino para a pedagoga ou outro superior, todos os participantes nos informaram que apresentam o plano de ensino para a pedagoga responsável.

P1	<i>Apresento para as pedagogas das escolas onde eu trabalho.</i>
P2	<i>Eu apresentei para a pedagoga e ela me ajudou nisso também.</i>
P3	<i>Sim, planejamento anual e mapa semanal de atividades.</i>
P4	<i>Eu tenho que apresentar para as pedagogas das escolas onde eu trabalho.</i>
P5	<i>Apresento o plano de ensino para as pedagogas, se precisar mudar alguma coisa elas me falam.</i>

Perguntamos aos professores quanto tempo eles dispensam para preparar uma aula. Obtivemos como resposta cerca de uma hora para cada aula, mas também registramos reclamação sobre se ter apenas 4 horas de atividades para 20 horas trabalhadas, conforme podemos observar na fala de P3:

P1	<i>Cerca de uma hora</i>
P2	<i>Ahh! Vai mais de uma hora!</i>
P3	<i>Nós temos 4 horas de atividades para 20 horas trabalhadas em sala, mas não é o suficiente! Eu gasto muito mais tempo!</i>
P4	<i>Depende, mas em média meia hora para cada aula. As vezes dá para usar o mesmo plano com outras turmas, mas depende do tipo da turma é claro.</i>
P5	<i>Geralmente eu separo uma manhã inteira para planejar as aulas da semana, mas acontece que muitas vezes isso não é suficiente. Preciso de mais tempo, mas a carga de trabalho é grande.</i>

Oliveira (2017) considera que o professor precisa conhecer as características de seus alunos com TEA, saber identificar suas necessidades, potencialidades e dificuldades e assim estabelecer o planejamento que auxilie esse alunado. As estratégias podem ser pequenas ações ou recursos adotadas pelos professores em suas aulas as quais podem proporcionar benefícios para todos alunos da turma.

Questionamos os participantes sobre como eles preparam os planos de aula para uma turma que tem alunos com TEA.

P1	<i>Olha...Não é fácil! Tenho que pensar em atividades que sejam interessantes para eles. Sei que os jogos e brincadeiras ajudam bastante, então tento diversificar as modalidades de esportes, jogos e brincadeiras populares.</i>
P2	<i>Ainda tenho um pouco de dificuldade nisso, gasto bastante tempo pesquisando sobre atividades. As vezes peço ajuda da pedagoga e ela me aconselha e dá sugestões.</i>
P3	<i>Atividades adaptadas conforme a necessidade do aluno com TEA.</i>
P4	<i>Pelo que eu aprendi até hoje nós devemos diversificar as aulas práticas e propor algo que todos possam praticar. Essa diversificação é boa para o desenvolvimento físico e cognitivo de todos os alunos da turma.</i>
P5	<i>É bem complicado, porque tenho que pensar em algo que todos possam participar. E as vezes o aluno com autismo não quer participar com os outros. Tento diversificar as atividades e vou testando o que eles gostam, com o passar do tempo a gente aprende as particularidades de cada aluno da turma, mas é complicado principalmente com turmas grandes.</i>

De acordo com Castro (2005) o professor de Educação Física deve preparar suas propostas pedagógicas de forma que contemplem as capacidades físicas, bem como os estímulos afetivos e cognitivos dos alunos. Consideramos que os mecanismos compensatórios, para as dificuldades de aprendizagem do aluno com autismo, possam ser desenvolvidos por meio da Educação Física. Nesse sentido, Vygotsky (1997) afirma que a educação deve concentrar-se na compensação, selecionando experiências que possibilitem a ampla formação da pessoa. Siqueira (2011) destaca que devemos focar no aluno e não em sua limitação e precisamos avaliar e identificar as áreas fortes do aluno, ou seja, aquelas em que ele apresenta melhor desempenho e/ou interesse, a fim de planejar o trabalho pedagógico com atividades que iniciem por essa área, para que possamos atingir e melhorar as áreas fracas. E propõe realizar uma aula individualizada para inserir atividades com o mesmo conteúdo ministrado na aula regular, por considerar que essa estratégia desencadeia um processo didático metodológico de aproximação e inclusão nas aulas de Educação Física regular. Duarte e Lima (2003) mencionam que o docente de Educação Física deve adequar as atividades e ajudar seus alunos a estabelecer os objetivos, orientá-los para o controle da tarefa e progressão das atividades. E apontam a necessidade de utilizar diferentes abordagens para se comunicar como: utilizar gestos, recursos visuais e expressão corporal. Os autores também sugerem

estabelecer práticas corporais que sejam descontraídas e lúdicas para promover a socialização.

Para Pereira, Lopes e Dias (2015) na escola da atualidade, a Educação apresenta-se de diversas maneiras aliada à proposta de Educação Inclusiva no sistema regular de ensino. Bezerra (2020) ressalta que o trabalho docente deve preocupar-se em criar condições objetivas para que as crianças brinquem, expressem suas ideias, se relacionem e exteriorizem suas aprendizagens. E para tanto, há a necessidade de organização dos espaços, dos materiais utilizados, dos relacionamentos e da participação ativa do aluno como elemento principal desse processo. Cunha (2012) considera que as abordagens pedagógicas em alunos com TEA são de base comportamental. Todavia, não tentam aprisionar o aluno em um condicionamento específico, mas sim livrá-los dos limites comportamentais que lhes causam dano. Nesse sentido, procuramos saber se os professores recebem apoio pedagógico e ao serem questionados sobre o tema, obtivemos as seguintes respostas:

P1	<i>Eu recebo orientações, conversamos sobre as estratégias pedagógicas, e outras coisas...</i>
P2	<i>Sou muito grata sabe... Elas me ajudam bastante, dão sugestões e conversam bastante comigo.</i>
P3	<i>São realizadas formações em grupo e as vezes a orientação é individual.</i>
P4	<i>Elas nos passam informações, nos orientam, nos incentivam.</i>
P5	<i>Temos reuniões e conversamos sobre os problemas e as dificuldades.</i>

Perguntamos aos professores se eles recebem orientação da pedagoga para atender os alunos com TEA.

P1	<i>Eu trabalho bastante, dou aula em 3 escolas estaduais e uma particular. Felizmente tenho a orientação das equipes pedagógicas sempre que preciso de alguma coisa. Essa questão do autismo é bem complexa e é sempre bom ter a ajuda delas.</i>
P2	<i>Eu sempre procurei ajuda das pedagogas, até mesmo por conta de minha pouca experiência, gosto que elas me ajudem e me orientem.</i>
P3	<i>A equipe pedagógica está sempre dando orientação sobre os cuidados e a forma como devemos trabalhar com os alunos com necessidades especiais.</i>

P4	<i>Eu sou orientado sempre que há algum aluno com autismo ou outra necessidade especial na turma, as vezes em uma reunião e as vezes em uma conversa individual mesmo.</i>
P5	<i>Eu recebo apoio das pedagogas e se precisar do diretor também.</i>

Faz-se necessário destacar que, além da importante interação entre pedagoga e professor, o compartilhamento de ideias e experiências também pode ser realizado por meio das produções científicas na área da Educação Física, uma vez que a literatura também é uma forma de possibilitar que docentes e pesquisadores estabeleçam contato com o trabalho desenvolvido por seus pares e dialoguem com eles. Contudo, entende-se que a Educação Física tem sido praticada nas escolas de nosso país, mas a escassez das produções científicas na área revela que os nossos educadores físicos e pesquisadores não têm difundido muito as suas experiências e reflexões por meio de publicações científicas, se comparada a outras áreas. Nos causa certa inquietação saber que tal fato possa contribuir para um isolamento do trabalho de professores de Educação Física, e para a continuidade de alguns equívocos que poderiam ser esclarecidos com a socialização do conhecimento, por meio de publicações científicas.

Também perguntamos, aos participantes, como percebem a participação da pedagoga nos processos educacionais de alunos com TEA.

P1	<i>Acredito que de modo geral estão muito bem.</i>
P2	<i>Desde quando comecei a trabalhar eu observo como elas atuam e acho que fazem um bom trabalho. Imagino que não seja nada fácil, mas acho que elas trabalham bem sim!</i>
P3	<i>Sempre muito empenhados em desenvolver a melhor forma de se trabalhar com esses alunos.</i>
P4	<i>Eu sei que elas se esforçam.</i>
P5	<i>É uma missão que demanda muito da pessoa...Acho que elas são empenhadas e fazem um bom trabalho.</i>

No tocante a parcerias com outros profissionais como: psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Os participantes da pesquisa nos relataram que as escolas contam com SRM para atendimento dos alunos no

contraturno escolar e uma professora de atendimento especial para atender os alunos com NEE. No ensino regular o município não conta com o auxílio direto de psicólogos, fonoaudiólogos ou terapeutas ocupacionais. Esses profissionais só atendem em escola de Educação Especial.

P1	<i>Não, não...Nós não temos nem material para trabalhar direito! O que acontece é que as vezes eu identifico algum aluno que está com muita dificuldade no rendimento escolar e então eu encaminho para a pedagoga que indica para a família um tratamento paralelo.</i>
P2	<i>Tinhamos uma psicopedagoga que fazia acompanhamento e passava um dia no colégio. Não sei informar sobre auxílio de psicóloga ou outro profissional.</i>
P3	<i>No ensino regular não, somente em escola de educação especial.</i>
P4	<i>Sei que alguns alunos têm o auxílio de um profissional na sala de recursos, que atende no contra turno, mas não sei informar sobre outros profissionais.</i>
P5	<i>Faltam profissionais! Em uma das escolas onde eu trabalho tem uma sala de recursos, mas ela é bem precária. Na outra temos uma sala bem equipada, tem vários materiais, mas o espaço é bem pequeno.</i>

Ferreira (2018) estabelece o professor de educação especial como um profissional primordial nos processos de inclusão e o considera como um elo entre os conhecimentos das individualidades dos alunos com NEE e o restante da comunidade escolar. Segundo a autora é essencial que haja sintonia com a equipe de educadores, a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados. Freitas (2009) propõe um atendimento mais sistemático e diretivo e ressalta a necessidade de se criar vínculos interpessoais, por meio de atendimentos psicopedagógicos individualizados, com características lúdicas que sigam as predileções e o foco de interesses da criança, buscando interagir e brincar, e assim, melhorar a comunicação e a aprendizagem.

Segundo Tomaz, Rosa, Van e Melo (2016) as políticas públicas voltadas para pessoas com desenvolvimento atípico nas últimas décadas não diminuem os desafios do desenvolvimento de redes de assistência e de proteção específica e efetiva, apesar de as mesmas terem sua implantação assegurada por lei, o indivíduo com desenvolvimento atípico ainda sofre, devido às políticas públicas ineficazes.

Lamentamos o não cumprimento das leis criadas para formalização dos direitos das pessoas com necessidades especiais, mas também a falta de consciência social. “Apesar das discussões teóricas e abstratas do direito de cidadania plena de todos, é necessário romper com a retórica e praticar a liberdade, para que essas aspirações tomem concretude na dimensão positiva e resolutiva da vida humana” (AMORIN; NETA E GUIMARÃES, 2016, p.18).

Acreditamos que seja importante o Estado mudar esse cenário e contratar profissionais para atuação no ensino regular das escolas do município. Isso traria mais oportunidades de trabalho para os profissionais, das áreas de apoio ao alunado especial, e certamente cooperaria para a inclusão e o desenvolvimento psicológico, físico e cognitivo dos alunos com NEE. Entretanto, não percebemos na atualidade, algum movimento, por parte do Estado, nesse sentido. Desde 2013 o Estado do Paraná não realiza concurso público para contratação de professores e pedagogos. A cada ano que passa, observamos que o Estado realiza apenas processos seletivos simplificados (PSS) e tais processos não contemplaram a contratação de profissionais de apoio para a Educação Especial no âmbito do ensino regular.

Sobre o entendimento de como a escola poderia melhorar o processo de inclusão dos alunos com TEA obtivemos as seguintes respostas:

P1	<i>Na rede estadual é difícil! Faltam recursos, falta estrutura...Eu também trabalho em uma escola particular e lá temos tudo que precisamos, é bem diferente...</i>
P2	<i>Ahh. Eu não sei te responder...</i>
P3	<i>Na minha opinião a equipe pedagógica faz o que está ao seu alcance, até mais... No ensino da educação especial podemos contar com mais profissionais, como: psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta... Agora no ensino regular esse processo é realizado fora da escola, o que dificulta o acesso para a família.</i>
P4	<i>Seria bom ter mais investimento por parte do Estado, precisamos de mais materiais e melhor estrutura para trabalhar.</i>
P5	<i>Melhorar as salas de recursos, contratar mais profissionais.</i>

Nunes (2019) sugere a pesquisa colaborativa como uma estratégia metodológica para a construção de saberes e propõe ações de colaboração entre escola e universidade, nas quais pesquisadores, docentes de Educação Física e das demais disciplinas se unem para superar as lacunas da formação ofertada pelo

Estado. De acordo com a autora a pesquisa colaborativa pode representar uma estratégia positiva para trabalhar com a inclusão de alunos com TEA, na sala regular, especialmente se todos os profissionais da escola participarem desse processo de aprendizagem.

Ao responder a questão sobre qual é a maior dificuldade encontrada para trabalhar com alunos com TEA, os participantes da pesquisa nos relataram como desafios: transpor as barreiras da comunicação, a instabilidade de comportamento do aluno com autismo e a falta de experiência no atendimento desse alunado.

P1	<i>As vezes é difícil conseguir estabelecer a comunicação, mas com o passar do tempo a gente consegue maior aproximação e daí fica mais fácil.</i>
P2	<i>Tenho dificuldade devido a minha pouca experiência, mas as pedagogas me ajudam e estou tentando aprender mais sobre o assunto.</i>
P3	<i>A instabilidade de comportamento.</i>
P4	<i>A interação com eles. Eu me acho bem comunicativo, falo bastante e converso com todos os alunos, mas com aqueles que tem autismo é bem difícil! Aprendi que temos que tentar melhorar essa integração, tentar sempre melhorar a comunicação com eles e tentar fazer eles se comunicarem e interagirem com os colegas. É bem difícil, mas eu sei que com o tempo eles melhoram.</i>
P5	<i>É difícil conquistar a confiança deles, mas eu tento...Depois que eles vão me conhecendo, pouco a pouco a comunicação entre nós melhora, mas é um processo lento. As vezes eles não querem participar das atividades práticas. Estou só imaginando quando voltarmos com as aulas presenciais como vai ser...</i>

Segundo Cunha (2012) alguns sintomas do TEA são: retrair-se ou isolar-se de outras pessoas; não manter contato visual; resistir ao contato físico; resistência ao aprendizado; não demonstrar medo perante perigos reais; dificuldade de aceitar mudança de rotina; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; manuseio não apropriado de objetos; sensibilidade a barulhos; não manifestar interesse por brincadeiras de faz de conta; movimentos estereotipados; compulsão e ecolalias (repetição de palavras ou frases).

Sabemos que a tríade do espectro autista engloba as dificuldades de comunicação, de comportamento e socialização do indivíduo. Portanto, atender o alunado com TEA não é tarefa fácil e exige do docente muita dedicação, atenção redobrada, formação continuada e paciência. Devido a complexidade do TEA o

atendimento ao aluno com autismo requer dos educadores os mesmos fatores que são primordiais no atendimento aos alunos com DI, deficiência visual, deficiência física, ou qualquer outra necessidade especial. Portanto, torna-se indispensável por parte do professor, o olhar humano e acolhedor. Entendemos que existem dificuldades encontradas ao longo da carreira acadêmica, seja por conta da falta de estrutura, da escassez de materiais, da carência de recursos ou de políticas públicas questionáveis. Contudo, em meio a todas as adversidades, a profissão docente resiste e apresenta-se como sinônimo de entrega e de amor. E é o amor à profissão e a entrega à sociedade que fazem a diferença na vida do alunado.

Questionados sobre quais são as modalidades esportivas, jogos e brincadeiras utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, os participantes da pesquisa nos informaram que procuram trabalhar com a diversidade da cultura corporal. Como observamos nas falas de P1, P2, P3, P4 e P5:

P1	<i>Nós tentamos trabalhar um pouco de cada coisa, o esporte é digamos assim “o carro chefe” da Educação Física e não podemos abrir mão disso, mas nós tentamos trabalhar outras alternativas como: jogos cooperativos e deixamos a competição de lado... Trabalho atividades nas quais o objetivo não seja vencer uma competição. Trabalho com jogos e brincadeiras, principalmente no Fundamental 2 nós exploramos bastante isso porque as escolas municipais aqui da cidade, não ofertam Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental 1! Então, a parte motora desses alunos é bem precária quando chegam ao Fundamental 2 em nosso colégio!</i>
P2	<i>Utilizamos alguns exercícios de circuito, jogos de raciocínio lógico, algumas brincadeiras. Temos vários jogos de tabuleiro na escola e eles gostavam.</i>
P3	<i>Jogos motores, jogos intelectuais, brincadeiras recreativas com bolas, arcos, jogo de basquete com arremesso, etc.</i>
P4	<i>De tudo um pouco: futsal, basquete, volei, jogos de tabuleiro, outros jogos e brincadeiras.</i>
P5	<i>Eu procuro sempre diversificar as atividades, nós fazemos mini competições, brincadeiras populares, danças na época junina, praticamos vários esportes como: futebol, futsal, volei, basquete e atletismo. Diversificar é bom para promover o desenvolvimento motor e as capacidades físicas dos alunos.</i>

Com base nos relatos dos participantes e em nossa experiência na Educação Física, acreditamos que a variedade de atividades possa facilitar a aprendizagem e

desenvolvimento motor dos alunos, e assim promover as capacidades físicas: equilíbrio, força, agilidade, resistência, velocidade e flexibilidade. Desenvolver as capacidades físicas é algo primordial para a saúde e a qualidade de vida de qualquer indivíduo, mas no caso de pessoas com TEA trata-se, também, da autonomia do autista. A diversidade de atividades exige mais planejamento, uma vez que um grupo de alunos pode apresentar necessidades de atividades diferentes de outro grupo. Para alguns pode ser necessária a utilização de recursos completos, para outros a complexidade deve ser maior a fim de “provocar conflito cognitivo para avançar” (VASCONCELLOS, 2008, p.75).

Alguns alunos não carecem de muitos estímulos, ao passo que outros precisam ser estimulados continuamente. Alves (2014) menciona que a realização de exercícios físicos, voltados às habilidades de alunos com TEA, deve ser baseada, principalmente, na cadência do desenvolvimento diferenciado desses sujeitos e na aceitação de seus padrões de movimento. Nesse sentido, ressaltamos a importância de se conhecer os alunos, avaliar e investigar suas limitações e potencialidades para que as atividades praticadas nas aulas de Educação Física proporcionem resultados positivos. Embora haja a necessidade de se conhecer as limitações do indivíduo o foco das ações deve concentra-se em suas potencialidades. Os limites são impostos pela sociedade e o indivíduo irá se desenvolver até o ponto que a sociedade permitir, então a missão dos educadores e da família é romper essas barreiras para que o desenvolvimento da criança seja pleno.

A respeito das abordagens pedagógicas utilizadas nas aulas, observamos, por parte dos participantes a preocupação em se adequar as abordagens e traçar estratégias de acordo com as necessidades específicas e a individualidade dos alunos. Oliveira (2017) menciona algumas estratégias para amenizar as dificuldades dos alunos, como: auxiliar individualmente o aluno com TEA; explicar de forma clara e concisa; dividir as tarefas por partes e explicar as regras da atividade. Segundo o autor, é necessário que o professor seja um estimulador da aprendizagem, repense os espaços e os ambientes utilizados na escola e invista em sua formação docente. Nesse mesmo sentido, Hollerbusch (2001) também destaca que as instruções sobre as atividades devem ser breves e claras e que sejam realizadas, de preferência, em local com poucas distrações, para que a atenção do aluno não se disperse. Meneer e Smith (2008) sugerem algumas estratégias como: convidar o aluno para a atividade, tentar cativar a atenção do aluno, incentivar a interação, propor atividades

em duplas, estabelecer uma rotina clara para a aula e utilizar recursos visuais para auxiliar na comunicação. Besson (2016) considera que a organização das práticas educativas no ambiente escolar podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, bem como a inclusão escolar. Essa organização deve englobar o conhecimento das necessidades interativas e das particularidades dos alunos. Frente ao exposto, destacamos a importância de planejamento das aulas para que essas estratégias possam ser implementadas e assim, contribuir para o desempenho profissional do educador e principalmente para o desenvolvimento dos alunos. Sabemos das dificuldades de se elaborar e desempenhar ações pedagógicas em condições adversas, porém a profissão docente exige coragem e ousadia para criar novas possibilidades de aprendizagem, rever conceitos de ensino e investir na formação docente.

Percebemos que perante à complexidade do TEA, e do número de alunos em sala de aula, seja inevitável que o professor altere de estratégia de acordo com as repostas observadas no comportamento do aluno durante a aula, por considerar que o aluno com autismo possa reagir aos estímulos de diferentes maneiras e manifestar interesses diversificados.

P1	<i>A inclusão é muito complexa e então temos que buscar diversas alternativas e diferentes abordagens.</i>
P2	<i>Penso na autonomia deles... Penso em como isso pode melhorar a vida deles na escola e em casa.</i>
P3	<i>Utilizo abordagens e acordo com a individualidade do aluno, do nível de desenvolvimento sensório-motor e de comunicação. Faço algumas adaptações das tarefas propostas, levando em conta o contexto social e físico do aluno.</i>
P4	<i>Eu tento uma abordagem, mas sempre tenho um plano B, principalmente quando tem aluno com alguma necessidade especial na turma. Dependendo da resposta do aluno tenho que mudar a abordagem, mudar a estratégia.</i>
P5	<i>Penso que temos que respeitar as particularidades de cada aluno. Tem aluno que tem as capacidades físicas mais desenvolvidas, outros tem mais dificuldade nas atividades práticas. O professor tem que ter uma sensibilidade para lidar com isso e saber usar uma ou outra abordagem, dependendo do contexto da turma e do momento.</i>

Nos direcionarmos ao encontro de Saviani (2012) ao afirmar que o saber elaborado é um meio de produção, sendo a sua socialização o princípio da socialização dos meios de produção. Assim, acreditamos que a escola perde em qualidade de ensino, caso impossibilite aos professores a disseminação dos saberes, que lhes é indispensável. Duarte e Lima (2003) indicam que os conteúdos devem estabelecer práticas lúdicas e descontraídas para ampliar o contato social. Para esses autores é importante destacar a necessidade do docente variar os mecanismos de comunicação e utilizar uma linguagem direta, indicações visuais e a expressão corporal, a fim de promover a integração do alunado. Bezerra (2020) menciona a essencialidade do brincar para o desenvolvimento intelectual das crianças como atividade que deve ser organizada de forma intencional pelo docente. E destaca a importância da orientação e organização das atividades a serem realizadas no ambiente escolar para que seja possível oferecer condições objetivas de máximo desenvolvimento humano. Para Araújo (2019) é necessário promover, nas ações pedagógicas, a interação entre alunos com desenvolvimento típico com alunos com autismo, e isso requer recuperar valores e saberes que envolvem o corpo e suas expressões como, movimentos, gestos e afeto, além das emoções e encantamento que também são valores capazes de diminuir diferenças. Nesse sentido torna-se relevante incentivar os alunos a aprender pela produção de significados e valorizar os resultados positivos que as crianças alcançam por meio dessas experiências com seus pares.

A respeito dos materiais de apoio utilizados nas aulas, os professores nos informaram que contam com materiais de apoio, porém gostariam de ter mais materiais para trabalhar.

P1	<i>Temos materiais de apoio, mas nos faltam mais materiais e melhor estrutura para trabalhar.</i>
P2	<i>Temos alguns materiais, jogos, jogos de tabuleiro, etc. Na verdade eu gostaria de ter mais materiais, porque as vezes eu tenho que improvisar.</i>
P3	<i>Utilizo jogos, vídeos, músicas, equipamentos, bolas, arcos e brinquedos.</i>
P4	<i>Eu uso tudo que tiver disponível na escola, bolas, brinquedos, jogos de tabuleiro, cones, materiais reciclados, etc.</i>
P5	<i>Utilizo uma caixinha de som para tocar músicas, bolas, cones, arcos, cordas, jogos. Enfim, tudo que eu puder usar para diversificar as aulas.</i>

Cunha (2012) destaca que o docente deve investigar quais são as habilidades acadêmicas e sociais que seus alunos possuem e quais precisam adquirir, a fim de que se possa escolher os materiais adequados e manter o foco na comunicação e socialização do aluno.

Sobre os aspectos políticos e econômicos nos processos de inclusão de alunos com TEA em escolas públicas observamos o interesse de Tomaz et al. (2016) pela discussão política e econômica no campo dos desafios referentes à implantação da educação inclusiva no sistema educacional e, em ressonância, nas aulas de Educação Física. Ainda que haja empenho e dedicação por parte dos professores, as lacunas de estrutura e materiais dificultam as práticas da cultura corporal e exigem do professor um alto índice de criatividade para o desenvolvimento de seu trabalho. Para Ramos e Stampa (2016) o saber é produzido socialmente no conjunto das relações sociais, no entanto a escola tem sido apartada deste saber, pelo sistema capitalista, não recebendo as ferramentas necessárias à elaboração e sistematização do conhecimento. Percebemos que faltam à escola os meios necessários para construção de um ambiente adequado para alunos com TEA. Dessa maneira, cabe ao professor valer-se das características de criatividade e resiliência, comuns ao povo brasileiro, para atingir seus ideais educativos. Como alternativa para se desenvolver atividades de psicomotricidade e estimulação motora, é possível o uso de materiais de baixo custo e recicláveis, o professor pode utilizar: garrafas pet, cordas, bambolês, cones, prendedor de roupa, bola de meia, entre outros.

Uma questão relevante, refere-se às respostas dos alunos com TEA aos recursos utilizados. Sobre esse questionamento percebemos que há uma resposta positiva, por parte dos alunos, ainda que essa resposta dependa do estado físico e emocional do aluno, como observamos na fala de P3:

P1	<i>Eles respondem bem, mas eu acho que a nossa dificuldade é conseguir “chegar” neles.</i>
P2	<i>Percebí que até que responderam bem, confesso que esperava menos e até me surpreendí.</i>
P3	<i>Depende muito de como o aluno está naquele dia, se está medicado, se dormiu bem...o quadro físico e emocional influenciam.</i>

P4	<i>Varia bastante...as vezes respondem bem as vezes não...</i>
P5	<i>De modo geral é bom. Aqueles que tem autismo, até que apresentam uma boa resposta. Eles conseguem se desenvolver pouco a pouco.</i>

Na atualidade, os esportes, os jogos e as brincadeiras, têm sido considerados agentes transformadores nos processos de desenvolvimento de alunos com NEE, inclusive daqueles que apresentam TEA. Nesse sentido, ao iniciarmos nossa pesquisa, partimos da hipótese que as práticas da cultura corporal no espaço escolar e os conteúdos que compõem a Educação Física (esportes, jogos, brincadeiras, danças, lutas e ginásticas) possam contribuir para o processo de inclusão, tornando a Educação Física Escolar imprescindível para o desenvolvimento do ser humano.

Para Vygotsky (2003) o jogos e as demais atividades humanas são influenciados pelas relações da sociedade, desta maneira promovem uma socialização de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo. Bezerra (2020) afirma que a escola deve oferecer as possibilidades para que o aluno se aproprie da cultura humana, e o brincar é uma atividade considerada primordial para o desenvolvimento humano, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, Wolfberg (2009) menciona carências básicas do desenvolvimento ao afirmar que crianças com autismo não são capazes de participar de uma gama de atividades lúdicas. De acordo com a autora elas gostam e têm mais facilidade com os brinquedos de montar, porém as brincadeiras sociais são limitadas e as atividades que envolvem imaginação ou pensamento abstrato, raramente apresentam bons resultados. Geralmente, essas crianças tendem a manter a forma como estão acostumadas a brincar, podem repetir as ações indefinidamente sem ter a preocupação de se acomodar à maneira como os colegas brincam. Em função da tríade do autismo, Tomé (2007) relata que atividades com muitas regras, competições esportivas ou jogos imaginários podem causar frustração no aluno com TEA. E devido ao fato da pessoa com autismo ter dificuldade de aceitar alterações de rotina, o autor sugere exercícios mais previsíveis como atividades em circuito, ginásticas, natação, bicicleta ergométrica e sessão de relaxamento com música.

Ao serem questionados sobre atividades, como: modalidades esportivas, jogos e brincadeiras, propostas no plano de ensino, que pudessem ser praticadas por todos os alunos, obtivemos dos participantes as seguintes respostas:

P1	<i>Acredito que todas as práticas da cultura corporal: esportes, danças, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras. É lógico que dependendo da turma ou de um aluno em específico temos que adaptar alguma atividade, mas é tranquilo.</i>
P2	<i>Ainda não tenho certeza, mas acho que todas.</i>
P3	<i>Jogos, jogos intelectuais, brincadeiras, esportes em geral.</i>
P4	<i>Eu penso que de tudo um pouco, não vejo problema nisso.</i>
P5	<i>Creio que todas as atividades da Educação Física Escolar: esportes em geral, danças, brincadeiras, jogos, etc. A diversidade é importante, mesmo que alguma atividade tenha que ser adaptada e sempre bom diversificar. Tem aluno que vai ter mais dificuldade com uma ou outra atividade e isso é normal, o importante é que no final todos se beneficiam de alguma maneira.</i>

No que se refere aos benefícios proporcionados pelos esportes, jogos e brincadeiras, praticados nas escolas, descobrimos que esses componentes da cultura corporal contribuem na socialização, na comunicação e no comportamento dos alunos com TEA. Hollerbusch (2001) afirma que o jogo é algo essencial no desenvolvimento da criança com autismo, por permitir o exercício das funções cognitivas, da linguagem e das capacidades motoras, além de desenvolver a socialização, visto que implica a tomada de decisões dos colegas. Nesse sentido, os professores também afirmaram que os jogos, brincadeiras e esportes possibilitam o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos, conforme observamos nas falas de P1, P2, P3, P4 e P5:

P1	<i>Esportes em geral, jogos e brincadeiras populares, mas também tentamos trabalhar um pouco de cada elemento da Educação Física, inclusive ginástica e alongamentos. Acredito que tudo isso contribui no desenvolvimento motor deles e por consequência proporciona mais qualidade de vida.</i>
P2	<i>Os circuitos de exercícios em grupo ajudam bastante, as vezes um grupo menor em que ele não se exponha tanto e fique mais à vontade. Deu certo um jogo da velha feito na quadra e usando uma garrafinha que ele tinha que ptudo assar de um para</i>

	<i>outro. Ele gostou e brincou com os outros. Agora com a pandemia tudo mudou e eu fico pensando nos alunos com NEE ficando só em casa... Temos atividades online, mas daí eles não participam... Está difícil!</i>
P3	<i>Basquete e jogos recreativos ajudam na integração com os demais, além de desenvolver as capacidades físicas.</i>
P4	<i>Os exercícios físicos podem contribuir na melhora e no processo do desenvolvimento no equilíbrio, coordenação, flexibilidade e planejamento motor.</i>
P5	<i>A Educação Física Escolar auxilia na aprendizagem motora, no desenvolvimento físico e cognitivo. Também ajuda na questão da socialização e da integração com os demais.</i>

Segundo Mori *et al.* (2017) os jogos e brincadeiras com objetivo de inclusão possibilitam o desenvolvimento das crianças e os benefícios podem ser significativos no tocante à formação e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ademais, a falta de atividade física na rotina do autista pode prejudicar sua autonomia para realizar tarefas da rotina diária, como caminhar, banhar-se ou vestir uma roupa. Dessa maneira, consideramos imprescindível a prática da Educação Física para o benefício dos alunos com TEA, bem como o pensar pedagógico contínuo sobre como desenvolver as funções psicológicas superiores dos alunos. Para Nunes (2019) a Educação Física, enquanto componente curricular, é considerada como importantíssima no processo de inclusão de alunos com TEA, visto que, por meio das práticas corporais como brincadeira, jogo, dança, luta, esporte e ginástica, o docente pode valer-se de práticas pedagógicas que levam os alunos à descoberta de novas linguagens corporais, as quais vão além da fala, inclusive daqueles alunos que pouco verbalizam. Alves (2014) desenvolveu uma pesquisa durante um projeto de atividades físicas para crianças com TEA e constatou que por meio de exercícios direcionados para as características das crianças com autismo elas poderiam ser beneficiadas pelo programa de estimulação motora nas aulas de Educação Física. Ao final do estudo a autora concluiu que tal estimulação melhorou as habilidades motoras e proporcionou maior controle das atividades cotidianas.

No tocante à socialização dos alunos com TEA, graças à prática esportiva aos jogos e brincadeiras, as melhoras observadas foram a interação entre os alunos e

entre aluno e professor. Percebemos, nas falas dos participantes, que o contato direto durante as atividades práticas promove a socialização.

P1	<i>Eu penso que tem sido positivo sim! Eu acredito que a Educação Física nos proporciona um contato maior com esses alunos então temos condição de fazer um vínculo afetivo, talvez maior, que em disciplinas como Matemática ou Português... por conta da proximidade que temos. Então quebramos um pouco da barreira só de sala de aula e na quadra conseguimos promover mais a socialização dos alunos.</i>
P2	<i>Sim um pouco, mas é difícil! Sempre faço rodas de conversa no início da aula e ele não falava, ou falava baixinho, mas quando me aproximava e buscava o contato ele conversava comigo.</i>
P3	<i>Observei melhora na socialização entre aluno e professora e deles com os colegas de classe.</i>
P4	<i>Isso é bem complexo, mas acredito que melhora sim. Acho que a Educação Física ajuda bastante na socialização, principalmente nas atividades que envolvem a turma toda.</i>
P5	<i>Melhora sim! Eu posso te contar do caso de um menino que foi meu aluno por três anos seguidos e a mudança nele foi grande. Antes quase não falava e dificilmente interagia, mas com o passar do tempo ele mudou muito e começou a falar até demais...Começou a interagir com alguns colegas... Parecia mais tranquilo, mais a vontade. Tenho certeza que a Educação Física ajudou aquele menino.</i>

Para Freitas e Pereira (2007) a educação celebra a diversidade do mundo, abre espaço às multiplicidades, respeita as diferenças entre grupos e, ao mesmo tempo, valoriza as individualidades e os traços que nos tornam ímpares perante nossos pares. Cada indivíduo é único, possui suas limitações e suas potencialidades e no caso daqueles com autismo não é diferente, porém é na interação e na socialização com os demais que eles se desenvolvem, valendo-se das experiências adquiridas pelo convívio com os colegas. Segundo Cunha (2012) a pessoa com autismo é capaz, por meio da socialização com os demais, de descobrir novas maneiras de explorar o mundo exterior, de permitir ações comunicacionais, ricas em percepções sensoriais e em experiências criativas. Nesse sentido Silva, Gaiato e Reveles (2012) afirmam que as práticas esportivas são um bom caminho para ter acesso à socialização. Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010), realizaram um estudo sobre as práticas corporais e os processos de aprendizagem e desenvolvimento de

crianças com TEA, como resultado do estudo concluíram que sessões de psicomotricidade são benéficas para o desenvolvimento motor e a socialização do indivíduo com diagnóstico de autismo.

Oliveira (2017) identificou que professores podem ter dificuldades de fazer com que os alunos com TEA participem das atividades práticas da Educação Física e que, geralmente, isso se deve à limitações do aluno como: ter dificuldade em acompanhar os colegas durante a atividade, apresentar pouca ou nenhuma interação com seus pares, não apreciar situações de competição ou não atender a todas as demandas de determinada atividade. Entretanto, segundo o autor é possível que esses alunos participem das aulas práticas, desde que haja a preocupação do professor em planejar estratégias de colaboração e integração entre todos os alunos. Tomé (2007) sugere atividades mais simples, com instruções claras e sem muitas demandas, atividades que não valorizem apenas os aspectos motores do aluno, mas sobretudo o entendimento e desenvolvimento das habilidades sociais durante as aulas práticas de Educação Física. Besson (2016) ressalta que a equipe escolar necessita compreender como ocorre o processo de interação social de alunos com TEA e de que maneira a equipe pode e deve intervir neste processo.

Sobre a integração de alunos com TEA com os seus colegas durante as atividades de Educação Física os professores relataram que, as práticas da cultura corporal auxiliam na integração com os colegas de classe, ainda que seja de forma lenta e gradual.

P1	<i>Acredito que a prática que as aulas proporcionam ajudam bastante esses alunos, o que talvez não seja possível em outras disciplinas por não terem um contato maior com eles. Acredito que conseguimos desenvolver a afetividade nas aulas práticas.</i>
P2	<i>Tive um aluno que tinha muita dificuldade de se integrar com outros, mas aos poucos ele foi se enturmando.</i>
P3	<i>O resultado é positivo, mas bem lento no desenvolvimento.</i>
P4	<i>É bem complexo essa questão da interação durante as atividades, mas ainda que seja um processo lento eles começam a interagir um pouco mais conforme o tempo passa. As atividades em grupo ajudam nisso.</i>
P5	<i>Conforme eu comentei antes, sobre aquele menino que melhorou bastante a socialização eu também já percebi ao longo dos anos a melhora de outros alunos com os coleguinhas de classe. A integração as vezes demora a acontecer, mas acontece.</i>

Ainda que o preconceito com pessoas com NEE seja algo presente nas escolas, nos alegra saber que a Educação Física possa contribuir para a integração dos alunos, conforme pudemos constatar nas falas dos participantes, e conseqüentemente reduzir as ações de discriminação, preconceito ou *bullying*. Camargo e Bosa (2009) afirmam que a convivência da pessoa com TEA com pares da mesma idade apresenta-se como uma possibilidade de desenvolvimento de competências e habilidades sociais, o que, por sua vez, poderá resultar positivamente nas condições de aprendizado e no desenvolvimento emocional do indivíduo. Ferreira (2018) aborda as questões relacionadas ao preconceito e ao *bullying* nas escolas e menciona que o preconceito nasce da dificuldade de se lidar com a diversidade existente na sociedade e também por ser fortalecido pelas premissas do sistema social e político de nosso país. Portanto, compreender que a educação é para todos, que sua função deve ser libertadora ao invés de opressora é a base para rever a maneira como direcionamos a inclusão escolar.

No tocante aos relatos de pais e/ou responsáveis acerca de melhoria de integração social e desenvolvimento dos alunos com TEA os docentes relataram casos de agradecimento pelo rendimento escolar do aluno, pelo melhoria na socialização e pela redução de comportamentos agressivos.

P1	<i>Já sim! Sobre a socialização e a redução da agressividade de um aluno que eu tive.</i>
P2	<i>Tive sim, mesmo agora na pandemia, uma mãe foi buscar umas atividades na escola e agradeceu. E antes da pandemia a diretora me elogiou e disse que eles gostam de mim porque eu converso com eles. Acho que essa afinidade e afeto com o aluno é muito importante. É uma pena que no momento não podemos ter esse contato direto com os alunos.</i>
P3	<i>Sim, sempre relatam o desenvolvimento positivo apresentado pelo aluno.</i>
P4	<i>Já ouvi relatos de pais e comentários positivos durante nossas reuniões de conselho de classe.</i>
P5	<i>Eu já estou na área a bastante tempo. Já ouvi comentários bem positivos e até recebi alguns elogios. Teve casos de pais de aluno comentarem com a pedagoga e depois ela vir me contar e teve casos de pai e mãe de aluno vir conversar direto comigo e agradecer por meu trabalho. Isso é muito bom e não tem preço!</i>

Os relatos supracitados nos despertam alegria em saber que, apesar de todos os desafios no âmbito escolar, os componentes da Educação Física são capazes de colaborar na qualidade de vida dos alunos com autismo e, por conseguinte, de suas famílias. Defendemos a disciplina de Educação Física como um agente transformador, mas entendemos que o desenvolvimento humano desses alunos depende de uma série de fatores como apoio de uma equipe multiprofissional, afeto e dedicação dos familiares, empenho dos docentes de todas as disciplinas e suporte da equipe pedagógica. Avelar (2001) considera que o afeto e a atenção dos profissionais da educação é primordial para a tranquilidade e segurança dos alunos com autismo. E ressalta que a integração entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento emocional e social desses alunos.

Sobre a relação entre a organização do trabalho do pedagogo e do professor de Educação Física que contribua na inclusão e nos processos de aprendizagem dos alunos com TEA. Podemos observar nas falas dos participantes que a organização do trabalho é de extrema importância para o sucesso das ações pedagógicas.

P1	<i>Acredito que a relação entre o nosso trabalho e da pedagoga seja muito importante. E acredito que contribua no rendimento escolar e na inclusão deles.</i>
P2	<i>Eu penso que sim. As pedagogas sempre me ajudam bastante e eu acho que isso ajuda os alunos... Fica mais fácil para eles.</i>
P3	<i>Sim, pois muitas vezes a família mantém contato com a equipe pedagógica, que transfere as informações para os professores para desenvolvimento do trabalho nos processos de aprendizado.</i>
P4	<i>Eu acredito que seja muito importante. Um depende do outro.</i>
P5	<i>As pedagogas tem um contato mais direto com as famílias, com a comunidade. E se há uma boa relação entre elas e os professores todos são beneficiados. E a organização do trabalho é fundamental.</i>

8.2 Momento de dar voz à pedagoga

Destacamos a relevância de dar voz à pedagoga para compreendermos como podemos desenvolver a educação de qualidade para todos. E entendemos que o trabalho do pedagogo está intimamente relacionado ao êxito nos processos educacionais e seu trabalho exige superar desafios como: lidar com questões

políticas, falta de estrutura na escola, escassez de recursos, relacionamento com a comunidade, currículo, formação docente, entre outros.

Perante os desafios a serem superados, na missão da pedagoga, observamos também a ambiguidade entre o que prescrevem as leis e diretrizes e a realidade escolar. Entretanto, o intuito deste estudo não é apenas apontar para falhas no sistema educacional do país, mas sim o de propor discussões que promovam o pensar sobre a educação inclusiva e valorizem a pedagogia como parte fundamental dos processos de inclusão.

Consideramos que é a partir do trabalho da pedagoga que se constrói a base teórica das ações docentes nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que é a pedagoga que realiza a interação entre esses saberes. Dessa maneira, todo planejamento envolvido no ato de ensinar passa pela análise do pedagogo e somente após essa análise ocorrem as funções docentes, o que torna fundamental o trabalho do pedagogo nos processos educacionais.

Apresentaremos a seguir o perfil sociodemográfico das três pedagogas que participaram da pesquisa. Os dados coletados referem-se ao gênero, faixa etária, tempo de experiência na área, atuação, formação acadêmica e quantidade de locais de trabalho.

PARTICIPANTE	GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	EXPERIÊNCIA
PD1	F	30 a 40	05 a 10 anos
PD2	F	40 a 50	10 a 15 anos
PD3	F	40 a 50	10 a 15 anos

PARTICIPANTE	ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	LOCAIS DE TRABALHO
PD1	Efetiva	Graduação: Pedagogia Pós-graduação: Especialização em Educação de Jovens e Adultos.	1 escola
PD2	Efetiva	Graduação: Pedagogia e Letras Português e Espanhol Pós-graduação: Especialização em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional.	1 escola
PD3	Efetiva	Graduação: Pedagogia Pós-graduação: Especialização em Alfabetização e Letramento.	1 escola

Durante nossa pesquisa de campo, entrevistamos os professores e as pedagogas com o intuito de tentar responder a questão norteadora de nossa pesquisa: Quais relações podem ser estabelecidas entre a organização do trabalho do docente de Educação Física com a inclusão e o desenvolvimento de alunos com TEA? A pesquisa de campo também buscou complementar a revisão de literatura e nos auxiliar na missão de atingirmos os objetivos deste estudo.

Iniciamos as entrevistas com as pedagogas questionando-as sobre concepção/percepção delas sobre o TEA e observamos que as participantes tem conhecimento teórico sobre o espectro, conforme podemos constatar nas falas de PD1, PD2 e PD3:

PD1	<i>É um transtorno que compromete a comunicação e integração social. A pessoa com esse transtorno também pode ter um comportamento repetitivo.</i>
PD2	<i>Parece que o autismo está cada vez mais comum, especialmente entre meninos. Esse transtorno dificulta a comunicação e a socialização do aluno. É um transtorno do neurodesenvolvimento.</i>
PD3	<i>O autismo é um transtorno que compromete o comportamento, a comunicação e o relacionamento com os outros.</i>

Perguntamos às pedagogas se elas recebem orientação da equipe de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação (NRE) sobre como receber os alunos com TEA. E se elas tem acesso aos laudos médicos ou psicológicos com o diagnóstico de TEA dos alunos matriculados na escola onde trabalham. Todas as participantes relataram receber informações e orientações conforme podemos observar nas falas de PD1, PD2 e PD3:

PD1	<i>Nós somos orientadas pelo Núcleo, mas acontece que as vezes recebemos alunos sem um diagnóstico, sem laudo...</i>
PD2	<i>Elas sempre nos informam e dão orientações. Tem alunos que apresentam um quadro mais leve e daí é mais tranquilo... Sobre os laudos, a maioria dos alunos com autismo ou alguma deficiência intelectual chega com um laudo, mas as vezes eles não tem nenhum diagnóstico e só descobrimos depois de algum tempo, por conta dos relatos das professoras.</i>
PD3	<i>Eu sou orientada pelo pessoal do Núcleo, eles nos ajudam bastante. Sempre que o</i>

	<i>aluno tem um laudo médico sou informada direitinho...</i>
--	--

Também perguntamos se os professores de Educação Física são informados sobre o diagnóstico desses alunos. Todas as pedagogas afirmaram que repassam a informação sobre o diagnóstico.

PD1	<i>Se o aluno tem laudo de algum problema todos os professores são informados</i>
PD2	<i>A informação é repassada, mas o problema é quando não há informação... Já houve casos assim... Agora se existe um diagnóstico os professores ficam sabendo de imediato.</i>
PD3	<i>Sim! Sim! Todos são informados. Eles recebem uma pasta com informações.</i>

Questionamos as participantes da pesquisa sobre reuniões periódicas com os professores de Educação Física para discutir estratégias pedagógicas. E também perguntamos sobre que tipo de auxílio os professores de Educação Física têm para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. As falas de PD1, PD2 e PD3 indicam que os professores recebem o devido auxílio e que as reuniões periódicas são parte da rotina das escolas.

PD1	<i>Nós sempre nos reunimos e discutimos as possíveis estratégias. Isso não é fácil, porque cada aluno tem sua particularidade, mas procuramos fazer o melhor possível.</i>
PD2	<i>Eles tem o apoio pedagógico de nossa equipe, reuniões, etc. Estamos sempre à disposição para auxiliar os professores com o que eles precisam.</i>
PD3	<i>Fazemos reuniões periodicamente com todos os professores. As vezes nos reunimos com um professor ou professora individualmente, se eles tem alguma dúvida ou algum problema.</i>

Quedas (2015) considera que a gestão escolar tem função relevante na direção, organização e orientação dos trabalhos nas reuniões pedagógicas, por delimitar os assuntos mais importantes que devem possibilitar o debate, em especial a respeito dos alunos com TEA deva ser algo frequente. As características peculiares desses alunos necessitam ser discutidas de maneira multidisciplinar, uma vez que todos os profissionais envolvidos com esse alunado precisam ter o

entendimento do funcionamento do alunado com TEA no ambiente escolar. Nunes (2019) ressalta a importância de ampliar e socializar os saberes, para que dessa maneira os docentes de Educação Física reflitam sobre suas práticas pedagógicas e as renovem. E cita que o sucesso das práticas está baseado no professor do diálogo interdisciplinar e no envolvimento de toda equipe pedagógica. Sobre consultoria colaborativa, um modelo de serviço de suporte que auxilia docentes no processo de inclusão escolar, Oliveira (2018) afirma ser uma opção interessante para incluir alunos com TEA no ambiente escolar e destaca a relevância de se elaborar ações em conjunto nos momentos de convivência, bem como projetos e parcerias que envolvam toda equipe de educadores. De acordo com a autora, os projetos de inclusão necessitam ser elaborados em coletivo para que o vínculo colaborativo entre a equipe seja fortalecido e os docentes possam implantar estratégias de inclusão. Em síntese, um programa de consultoria colaborativa requer encontros entre o consultor da escola, especializado em educação especial, com o professor de Educação Física no intuito de implementar e desenvolver estratégias de ensino. Durante esses encontros os profissionais envolvidos podem investigar as demandas e dificuldades do professor, observar as aulas, planejar e implementar as ações e avaliar os resultados do programa. A parceria colaborativa entre o docente de Educação Física e outros educadores apresenta-se como uma estratégia eficaz, visto que cada profissional, contribui com suas vivências e conhecimentos, para superar as dificuldades relacionadas à inclusão de alunos com TEA.

Os profissionais da escola, em seu conjunto, precisam se reunir, avaliar, planejar e ressignificar os espaços/tempos escolares em função das reais necessidades educacionais de seus alunos, tenham eles deficiência ou não, pois somente desse modo haverá proposta pedagógica intencionalmente orientada para o atendimento educacional de todos os alunos (SIQUEIRA, 2011, p. 99).

Outra possibilidade é a tutoria, sugerida por Souza (2008) e apresentada como uma estratégia eficaz de ensino, por favorecer a participação de alunos com NEE nas aulas de Educação Física. O autor avaliou os resultados de um programa de tutoria, no qual um aluno com DI associada ao TEA, recebeu auxílio de cinco colegas com desenvolvimento típico (neurotípicos) durante as aulas práticas. Ao final do estudo observou-se a eficácia do programa, considerando-se a melhoria de participação do aluno com NEE durante as atividades motoras das aulas. Nesse sentido, podemos considerar a tutoria como uma opção interessante para a

mudança de atitudes em relação diversidade humana e uma estratégia, relativamente fácil, de ser implantada nas escolas da rede pública. De acordo com os resultados dos estudos abordados em nossa pesquisa, entendemos que nas práticas da cultura corporal de movimento, nas quais alunos neurotípicos dão suporte aos seus colegas de classe com NEE, o aumento dessa interação social entre pares favorece o desenvolvimento dos alunos com NEE (BRASIL, 1998).

Ao serem indagadas sobre como avaliam o trabalho dos professores de Educação Física, todas as participantes demonstraram ter uma boa avaliação acerca dos docentes, como podemos observar no quadro a seguir:

PD1	<i>Acho que de um modo geral está muito bom!</i>
PD2	<i>A minha avaliação é boa! Embora existam muitas dificuldades eu sei que eles se esforçam bastante.</i>
PD3	<i>Posso dizer que de maneira geral está tudo bem. Não posso reclamar de ninguém, todo mundo trabalha e se empenha bastante. Agora com a pandemia tudo mudou e ficou bem complicado pra todo mundo, mas vai passar...</i>

Na prática docente, é possível perceber dificuldades para a elaboração de aulas com atividades consideradas adequadas e funcionais para alunos com TEA e direcionadas para a inclusão escolar. Nossa mente é permeada com questionamentos como: Qual conteúdo é mais importante? Como conquistar a atenção dos alunos? Como tornar possível o aprendizado? Essas questões não são de fácil resposta, pois requerem do docente capacitação profissional, dedicação ao alunado e entrega à profissão. Observamos que na atuação do educador existe uma constante troca de saberes entre docente, aluno e pedagogo e que o foco deve estar no aluno. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23). Nesse sentido, percebemos que o educador aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender e essa troca os enriquece de conhecimentos. E esse intercâmbio entre professor, aluno e pedagogo contribui grandemente para a educação.

Sobre os planos de ensino e os planos de aulas as pedagogas nos informaram que recebem os planos de ensino e planos de aula de todos os professores de Educação Física.

PD1	<i>Todos os professores tem o dever de entregar o plano de ensino e os planos de aula. As vezes eles atrasam com os planos de aula, e aí eu fico cobrando...</i>
PD2	<i>Sim. Eles entregam os planos.</i>
PD3	<i>Todo mundo tem que entregar os planos de ensino. E também os planos de aula. Quando tem algum professor com dificuldade eu procuro ajudar nisso também...</i>

A educação inclusiva envolve uma necessidade maior de se pensar a respeito do planejamento e do próprio fazer pedagógico, pois exige a reflexão sobre os desafios da inclusão e as formas de ensinar. Destacamos a relevância do plano de ensino e planos de de aula, porém, em nossa experiência profissional, percebemos a necessidade de se alterar o plano de aula, diante da dificuldade dos alunos com a compreensão de algum conteúdo ou realização de determinada tarefa. Nesse sentido, ao atender alunos com TEA o docente está sujeito a ter de modificar, até mesmo durante a aula, o planejamento entregue às pedagogas. Ou seja, este pensar sobre o próprio fazer pedagógico já está presente na rotina dos professores, como meio de ensinar, acolher e incluir seus alunos.

Suplino (2011) salienta a necessidade do planejamento de atividades para o aprendizado de tarefas necessárias ao desempenho social, de se preparar para atender às exigências do ambiente escolar, bem como do ambiente familiar. Para tanto, as habilidades adquiridas no ambiente escolar devem ir além do aprendizado acadêmico e contribuir com o convívio social dentro e fora da escola, ou seja, uma educação que contribua não apenas para a funcionalidade das pessoas com TEA ou DI na sala de aula, mas que seja a base para o trabalho de inclusão. Segundo a autora esse alunado poderá utilizar as habilidades adquiridas em seu cotidiano escolar, social e familiar. Portanto, para ensinar e incluir é necessário ter em mente as competências que a pessoa com NEE necessita, não apenas para ser funcional na escola, mas para ser incluída na sociedade.

Perguntamos às participantes se a Educação Física pode contribuir na inclusão de alunos com TEA. E também questionamos sobre a opinião delas sobre possíveis benefícios proporcionados pela prática de modalidades esportivas, jogos e brincadeiras. As respostas de PD1, PD2 e PD 3 nos indicam que a Educação Física oferece benefícios aos alunos e contribui no processo de inclusão.

PD1	<i>Eu acredito que promove a integração entre os alunos e o desenvolvimento físico</i>
-----	--

	<i>deles. A inclusão de alunos com autismo é muito complexa, mas certamente que a Educação Física pode ajudar. As outras disciplinas também, depende muito do trabalho desenvolvido por cada professor, professora...</i>
PD2	<i>Creio que ajuda a desenvolver a criatividade, pensamento lógico, raciocínio e socialização. E se eles socializam mais com os outros a inclusão fica mais tranquila.</i>
PD3	<i>Essa disciplina desenvolve a socialização, integração com os colegas e melhora a parte física. Eu acredito que a Educação Física, assim como as demais disciplinas podem ajudar a desenvolver as capacidades cognitivas e melhorar o contato com os demais. Acredito que o contato com os outros nas aulas práticas de Educação Física ajude esses alunos com autismo. É uma pena que agora durante a pandemia eles fiquem só em casa! E isso vai prejudicar o desenvolvimento deles!</i>

Hollerbusch (2001) menciona que as crianças com autismo que vivenciam as atividades da Educação Física tendem a apresentar o desenvolvimento da interação social e melhorar o relacionamento interpessoal com seus colegas e professores. De acordo com o autor a progressão das atividades proporciona um gradual abandono de comportamentos repetitivos e agressivos que coincidem com o prolongamento dos momentos de relacionamento mais calmo e afetuoso com seus pares. Entretanto, por vezes, ainda manifestem desagrado com as atividades e apresentem comportamentos repetitivos e/ou agressivos. Para Alves (2014) a prática de exercícios físicos é capaz de promover benefícios afetivos, físicos, cognitivos, sociais e psíquicos a qualquer pessoa, inclusive aquelas com TEA, desde que haja um bom acompanhamento e orientação dessa prática.

Silva, Gaiato e Reveles (2012 p. 159) afirmam que “a criança deve ter acesso irrestrito às práticas esportivas e de lazer, nas quais consiga desenvolver sua motricidade e coordenação motora de maneira adequada”. Os autores também destacam a relevância de tais atividades no desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais.

Brincar sozinho limita significativamente as oportunidades da criança para aprender, não só uma nova linguagem a partir de seus parceiros, como também novos conceitos de brincadeira, aptidões sociais e vocabulário que geralmente acompanham as brincadeiras com objetos. Uma vez que as crianças com autismo têm dificuldade em imitar os outros, necessitam, realmente, de mais tempo, e não de menos, para brincarem com os outros, de modo a obterem o mesmo benefício das brincadeiras sociais, à semelhança das crianças com desenvolvimento típico. (ROGERS; DAWSON; VISMARA, 2015, p. 239)

Indagamos as pedagogas acerca da existência de uma relação entre a organização do trabalho delas e do professor de Educação Física que possa contribuir na inclusão dos alunos com TEA. Todas as participantes demonstraram crer na existência de uma relação direta entre a organização do trabalho docente e a inclusão e aprendizagem desse alunado, conforme podemos constatar nas falas de PD1, PD2 e PD3:

PD1	<i>O trabalho da pedagoga contribui bastante porque auxilia os professores, mas nós também nos beneficiamos das contribuições deles. Acho muito importante o trabalho em equipe! A inclusão é um processo extremamente complicado, então quanto melhor for o trabalho em equipe e quanto melhor for a organização desse trabalho... Melhores serão os resultados de rendimento escolar e de inclusão.</i>
PD2	<i>Temos uma boa relação com toda a equipe pedagógica e tentamos auxiliar os professores, sempre que possível. Alguns docentes são bem organizados, seguem o plano e fazem tudo direitinho, outros são um pouco desorganizados e aí temos que chamar a atenção e tentar ajudá-los para se organizarem melhor.</i>
PD3	<i>Acredito que a organização seja a chave da questão. Se não houver organização quem vai sofrer é o aluno. Acolher alunos com TEA ou alguma deficiência intelectual ou física é muito complexo, então quanto mais organização de trabalho melhor é o resultado final. Tivemos que nos adaptar durante a pandemia do Novo Coronavírus, não está fácil pra ninguém!</i>

O trabalho desses profissionais envolve, impreterivelmente, ações educacionais constantes. “A ação move os corações bem mais do que as teorias. Não se constroem os movimentos de aprendizagem somente com a qualidade de nossas ideias, mas, principalmente com o valor de nossas ações” (CUNHA, 2012, p. 52).

Perguntamos sobre relatos das famílias e o contato com a comunidade no tocante ao desenvolvimento dos alunos. As pedagogas nos informaram sobre relatos positivos por parte dos pais e responsáveis.

PD1	<i>É muito gratificante quando ouvimos um elogio ou algum relato de melhoria no comportamento do aluno.</i>
PD2	<i>Nossa equipe procura manter contato com a comunidade, com os pais e responsáveis. Eu já ouvi relatos de alguns dizendo que o filho havia melhorado,</i>

	<i>que estava mais tranquilo e parecia estar se desenvolvendo bem.</i>
PD3	<i>Eu estou com quase quinze anos de atuação como pedagoga, já ouvi de tudo um pouco, elogios, agradecimentos e reclamações... Felizmente já ouvi muitos comentários positivos de pais de alunos. E isso é muito bom!</i>

Silva, Gaiato e Reveles (2012) afirmam que a criança com autismo só consegue se desenvolver se estiver verdadeiramente integrada no ambiente familiar. Para esses autores a compreensão de suas dificuldades e a tentativa de buscar estratégias para superá-las devem ser o lema de toda a família. Além do envolvimento e dedicação dos pais, todos os familiares precisam ser bem orientados pelos profissionais que atendem a criança, visto que a família pode atuar como um multiplicador do desenvolvimento, ao potencializar o tratamento da criança por meio de condutas adequadas, baseadas no afeto e no amor, assim, a criança é beneficiada com melhoras de comportamento e integração social.

As abordagens educacionais baseadas tão somente em conceitos científicos não podem mover as barreiras das dificuldades de aprendizagem, pois elas não substituirão sem o amor. Devemos educar para o amor e não para o método. O amor retira da obscuridade o homem e o reestabelece perante o seu semelhante. (CUNHA, 2012, p.53).

Para realização de ações educacionais que dependem do comportamento das pessoas, torna-se de extrema importância conhecer previamente as maneiras de agir, sentir e pensar da comunidade-alvo de tais ações e o contexto em que está inserida.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo almejamos alcançar o objetivo de compreender os processos de organização do trabalho do docente de Educação Física, no contexto da educação inclusiva de alunos com TEA, das escolas estaduais do município estudado. Esta pesquisa teve o intuito de contribuir com reflexões acerca da área educacional e favorecer a consolidação da base teórica que fundamenta tanto o trabalho de investigação científica quanto a prática implementada nas escolas. Almejamos que este estudo também colabore com outras reflexões da área educacional e que produza sentidos na organização do trabalho do docente de Educação Física no contexto da inclusão de alunos com TEA. Esperamos beneficiar esses alunos e seus familiares por meio de melhor integração e socialização, assim como contribuir na busca por soluções para os desafios encontrados por educadores

nos processos de desenvolvimento humano do alunado com NEE. E almejamos despertar na comunidade acadêmica o pensamento sobre a importância da inclusão e de mais pesquisas sobre este tema. Destacamos a apreensão da cultura corporal de movimento (esportes, jogos, ginásticas, lutas e danças) como parte importante da formação do indivíduo, por terem em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. Também apontamos a importância da garantia do ensino de Educação Física no currículo das escolas públicas. Uma vez que, a prática da Educação Física e a cultura corporal de movimento englobam diferentes formas de expressão criativa e comunicação com o mundo que transcendem os limites da linguagem verbal ou escrita, aprimorando, desta maneira, a participação social e a inclusão dos alunos com TEA, assim como a de seus colegas com DI, deficiência física, deficiência visual ou auditiva, transtornos mentais, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade. Observamos que este estudo nos auxiliou em nosso desempenho profissional na rede pública de ensino e contribuiu de forma significativa no atendimento de alunos com TEA, pois pudemos aliar a teoria com a prática e viver momentos de alegria e encantamento com o desenvolvimento dos alunos.

Consideramos que alcançamos o objetivo geral de nosso estudo, bem como os objetivos específicos de: 1) Mapear o perfil profissional dos professores de Educação Física da rede estadual de um município na região central do Paraná, quanto à Educação Inclusiva e o TEA; 2) Investigar como se dá a organização do trabalho docente em relação à Educação Inclusiva; 3) Verificar quais são as modalidades esportivas, os jogos e as brincadeiras praticadas nas escolas públicas que compõem o corpus da pesquisa e que favorecem a inclusão de alunos com TEA. 4) Dar voz aos pedagogos e aos professores, a fim de se compreender as relações estabelecidas entre o trabalho do pedagogo e do docente de Educação Física no contexto da inclusão de alunos com TEA.

Ressaltamos algumas descobertas de nossa pesquisa como o fato das escolas municipais, do município estudado, não oferecerem a disciplina de Educação Física no ensino infantil e no fundamental 1, o que causa um atraso considerável no desenvolvimento motor dos alunos. Constatamos a prevalência do autismo entre o gênero masculino. Observamos, durante nossas buscas nas plataformas CAPES e BDTD, que existe um grande interesse de pesquisadores de várias áreas e uma diversidade de temáticas para o tratamento do autismo como:

nutrição, sessões de psicologia e fonoaudiologia, terapias alternativas, entre outras. Porém há uma escassez de publicações na área da Educação Física.

A respeito da formação docente, nos despertou a atenção o fato de apesar do Estado não oferecer cursos de capacitação específica para o atendimento de alunos com TEA, três dos professores entrevistados possuem curso de especialização em Educação Especial e/ou Inclusiva, o que nos leva a crer que esses profissionais estão empenhados em aprofundarem seus conhecimentos na área da Educação Especial, porém valendo-se de recursos próprios.

Descobrimos que os componentes da cultura corporal praticados nas aulas de Educação Física, contribuem na socialização, na comunicação e no comportamento dos alunos com TEA. Percebemos que não existe uma modalidade específica para o autista, o que existe é o profissional capacitado em determinadas especificidades, capaz de perceber as potencialidades do aluno e auxiliá-lo no processo de desenvolvimento, ainda que tal desenvolvimento seja lento e gradual. Entendemos que as atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e esportes sem regras muito rígidas ou complexas, promovem a interação entre os alunos e são fundamentais para a socialização. Sobre a comunicação, observamos que a interação de forma clara e direta entre professor e aluno e o uso de recursos visuais auxiliam o aluno e melhoram a sua comunicação. Destacamos a atenção e o afeto do professor para com seus alunos como primordial para que eles se sintam acolhidos, fiquem mais calmos e reduzam comportamentos atípicos. Consideramos que a interdisciplinaridade no âmbito escolar, assim como o apoio de uma equipe multiprofissional seja fundamental para o desenvolvimento do indivíduo com autismo. E se as dificuldades forem superadas, o processo de ensino e aprendizado pode sobrepor-se aos limites físicos e intelectuais e promover o desenvolvimento humano dos alunos com TEA. Por mais adversas que possam ser as condições de inclusão nas escolas da rede pública, é imprescindível focar na organização de intervenções pedagógicas e acreditar na Educação Física como uma disciplina transformadora e capaz de promover o desenvolvimento humano. Nesse sentido, apontamos estratégias interessantes como a pesquisa colaborativa, a tutoria e a consultoria colaborativa, as quais podem aprimorar a organização do trabalho docente e contribuir na inclusão dos alunos.

Sabemos da relevância de nossa pesquisa, porém somos cientes dos limites deste estudo e por esta razão ressaltamos a importância do desenvolvimento de

mais pesquisas que busquem esclarecer as variáveis acerca do autismo. E acreditamos que seja necessário somar as pesquisas ao trabalho árduo, por parte de toda comunidade escolar, para que de fato, a inclusão de alunos com TEA seja justa e eficaz. Entendemos que haverá acertos e erros, vitórias e derrotas, mas o trabalho do educador jamais será em vão.

10. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.

ALVES, Flavia Regina Ferreira. **Desafios e mudanças**: uma proposta de programa de exercícios físicos para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa. Juiz de Fora, p. 136. 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (DSM-5). 5 ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.

AMORIM, Érico Gurgel; NETA, Olivia Moraes de Medeiros; GUIMARÃES, Jacileide. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960 - 2015). **HOLOS**, Vol.32(2), p. 231-248, 2016.

ARAUJO, Fabiana Zanol. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p.118. 2019.

ARISTÓFONES. **As nuvens**: uma comédia grega. São Paulo: Expresso Zahar, 1995.

AVELAR, Maria Stela de Figueiredo. **Autismo e família**: uma pequena grande história de amor. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 262. 2018.

BARDIN, Laurance. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, Tradução de: L'analyse de contenu. LDA, 2009.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASEI, Andreia Paula; BENDRATH, Eduard Angelo. **Habitus e habitus de classe**: analogias com o desenvolvimento profissional de professores de educação física. Acta Scientiarum. Education (UEM), 2016, Vol.38(3), p.319(9)

BESSON, Verra Lucia Toniol. **Reflexões sobre a inclusão escolar dos alunos com transtorno do espectro autista – TEA**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: produções didático pedagógicas. Maringá, 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1636. Acesso em 12/12/2020. ISBN 978-85-8015-094-0.

BEZERRA, Janaína Pereira Duarte. **A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da educação infantil**: proposições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p.137. 2020.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.3, n.3, 1995.

BIASÃO, Mirian de Cesaro Revers. Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais / Nerli Nonato Ribeiro Mori, Cristina Cerezuela. Maringá: Eduem, 2014. 217p.

BIRNBRAUER, Jay S.; LEACH, David L. The Murdoch early intervention program after 2 years. **Journal of Australian behaviour modification association**, v. 10, n. 2, Perth, 1993.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v 28, nº Supl I, p. S47-53, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6571**, de setembro de 2008. Dispõe do atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de setembro de 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 13 de ago. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 mar. 2012. Não paginado. Disponível em: <<http://camara.leg.br>>. Acesso em: 17 de ago. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 8 out. 2001b.

BRASIL. **LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/1996 – Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDBEN Nº 4.024/61). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 02 de abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 017/2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 10 de mar. de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.114p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**–Necessidades educacionais especiais dos alunos. Caderno 01. Brasília: MEC –Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/sensibilizacao.pdf>>. Acesso em 19 de fev. de 2020.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher. BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**. Vol. 2, n.1, p.65-74, 2009.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, Eliane Mauerberg de. **Atividade física: adaptada**. 2.ed. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

CAZEIRO, Ana Paula Martins; LOMONACOB, José Fernando Bitencourt. Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência de atividades lúdicas. **Psicologia: Reflexão & Crítica**. Vol. 24(1), p.40(11), 2011.

COSTA, Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: v. 25, n.3, p.27-42, 2004.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 132. 2018.

D'ANTINO, Maria Eloísa Fama. Interdisciplinaridade e transtornos globais do desenvolvimento: uma perspectiva de análise. **Caderno de Pós-Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, 2008, v.8, nº 1, p.59, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p.34.

DERBY, John. Nothing about us without us: art education's disservice to disabled people. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, v. 54, n. 4, p. 376-380, 2013.

DUARTE, Edison; LIMA, Sonia Maria Toyoshima. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, 2010.

FERREIRA, Adriana Torres. **Autismo e inclusão escolar**. 2018. Disponível em: <<http://www.comunicandodireito.com.br>>. Acesso em 22 de fev. de 2021.

FERREIRA, Julio Romero. Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1992.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FOXX, Richard. Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. **Child and adolescent psychiatric clinics of North America**, v. 17, nº 4, p.821-834, 2008.

FRANZIN, Simone. O Diagnóstico e a medicalização. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina. **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014. 217p.

FREIRE, Paulo **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.32.

FREIRE. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água. 1997.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. **Educação Especial** v. 22, n.33, p. 41-58, jan./abr. 2009, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 13 de jan. de 2021.

FREITAS, Neli Klix; PEREIRA, Janaína de Abreu. Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências**: contribuições para a formação docente. Maringá: Eduem, 2013. 131p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Marta. **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso?. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka Brasil, 2005.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo/David Harvey; tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HARRIS, Sandra Lee; HANDLEMAN, Jan. **Preschool education programs for children with autism**. Pro ed. 2001.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

HOLLERBUSCH, Ricardo Miguel da Silva Lopes. **O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo**: estudo exploratório da educação física na promoção do relacionamento interpessoal. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto), Universidade do Porto. Porto, p. 186. 2001.

JACOBSEN, Kallige; MORI, Ricardo Ribeiro; CEREZUELA, Cristina. O direito do atendimento educacional especializado à pessoa com transtornos globais do desenvolvimento. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina. **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais / Nerli Nonato Ribeiro Mori, Cristina Cerezuela. Maringá: Eduem, 2014. 217p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Cortez Autores Associados. 1986.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Cortez Autores Associados. 2004.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil**. Campinas. Mercado das Letras, 2013.

KHOURY, Laís Pereira. *et al.* **Manejo comportamental de crianças com transtorno do espectro do autismo em condição de inclusão escolar.** São Paulo. Memnon, 2014.

LEAR, Kathy. **Help us learn:** A self-paced training program for ABA. Toronto, Ontario – Canada, 2^o edição, 2004.

LEME, Maria Eduvirges Guerreiro. **Formação docente e prática na educação inclusiva:** Utilização das tecnologias comunicacionais no ensino do deficiente intelectual. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias). Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 46, p. 38-62, 2016.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo.** São Paulo: Ibrasa, 1963.

LOVAAS, Ole Ivar. Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of consulting and clinical Psychology**, 1987.

MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Disponível em: <<https://www.inclusaoja.com.br/2020/10/01/carta-convoacao-do-leped-contra-a-destruicao-da-inclusao-no-brasil>>. Acesso em: 02 de out. de 2020.

MARX, Karl. **Divisão do trabalho e manufatura.** In: MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1, Vol. 1.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** História e políticas públicas. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEAR, Kristi Sayers. SMITH, Shannon. Physical Education for students with autism: teaching tips and strategies. **Teaching Exceptional Children**, v. 40, n. 5, p. 32, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 12 de mar. de 2020.

MERCADANTE, Marcos Tomanik. *et al.* **Saccadic movements using eye-tracking technology in individual with autism spectrum disorders:** pilot study. **Arq. Neuro-Psiquiatr.** São Paulo, v. 64, n. 3, p. 559-562, 2006.

MORAES, Wesley Soares Guedes; COSTA, Valdelúcia Aldes da. **Educação de alunos surdos: desafios da contemporaneidade**. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF. 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com>>. Acesso em 15 de ago. de 2020.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Educação e inclusão em escolas de educação básica: análise preliminar. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 37, p. 247-261, jan./jun. 2014.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANTOS, João Paulo Passos; SHIMAZAKI, Elsa Midori; GOFFI, Lucianny Cecília Dias; AUADA, Viviane Gislaine Caetano. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa. maio/ago. 2017.

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação e do Esporte Núcleos Regionais de Educação. Disponível em: <<https://nre.seed.pr.gov.br>> Acesso em: 20 de jun. de 2019.

NUNES, Jacqueline Silva. **Formação de professores de educação física para educação inclusiva**: práticas corporais para crianças autistas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, p. 221. 2019.

OLIVEIRA, Calleb Rangel de. **Educação física escolar e inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 123. 2017.

OLIVEIRA, Elinéia Soares de. **Propostas para formação continuada de professores da rede regular na perspectiva inclusiva do estudante com transtornos do espectro autista**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático pedagógicas. Umuarama, 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1636. Acesso em 22/11/2020. ISBN 978-85-80-15-094-0.

OLIVEIRA, Patricia Santos de. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física**. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 182. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais**. 1994. Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. 2001. Guatemala, UNESCO, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Sunderberg**. 1981. Torremolinos, Málaga, Espanha: UNESCO, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNESCO, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. UNESCO, 2008.

PEREIRA, Fabrício Andrade; LOPES, José de Sousa Miguel; DIAS, Letícia Schneider de Pinho. A “Escola para todos” e a difusão do ensino de arte: sobre as fontes de informação acerca da escola e do objeto artístico. **Educação em Foco**, v. 18, n. 26, p. 209-227, dez. 2015.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

QUEDAS, Carolina Lourenço Reis. **O transtorno do espectro do autismo e a educação física escolar: a prática do profissional na rede estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, p. 64. 2015.

RAMOS, Moacyr Sales; STAMPA, Inez. Política de formação para o trabalho e socialização do conhecimento. **Em Pauta**, 2016, Vol. 14(38), p.320(24).

REZENDE, Leonardo Mateus Teixeira; MOREIRA, Osvaldo Costa; TORRES de Oliveira, Juliana. Importância do trabalho psicomotor em aulas de educação física para pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, June 15, 2014, Vol.8(47 S2), p.485(9), 2014.

ROGERS, Sally; DAWSON, Geraldine; VISMARA, Laurie. **Autismo: Compreender e viver em família**. Lisboa: Lidel, 2015.

ROSSETTO, Tania Regina. **Arte como trabalho criador: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 282. 2018.

ROSSITER, Kate; CLARKSON, Annalise. Opening Ontario’s “Saddest Chapter:” A Social History of Huronia Regional Centre. **Canadian Journal of Disability Studies**. University of Waterloo, Waterloo, 2013. Disponível em <<https://cjds.uwaterloo.ca/index.php/cjds/article/view/99>> Acesso em 20 de mar. de 2020.

SANDER, Marieuza Endrissi; CAMPOS, Renata Adriana de Oliveira. **Trabalho em Rede: Um bem-estar ao aluno com TGD**. In: Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais / Nerli Nonato Ribeiro Mori, Cristina Cerezuela. Maringá: Eduem, 2014. 217p.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maucha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol.29(1), p.99(7), 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola da democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Fundamentos da Educação Especial. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Básica**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012, p. 31-39.

SILVA, Otto Marques da. **Epopéia Ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SIQUEIRA, Mônica Frigini. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p. 129. 2011.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 297. 2013.

SOUZA, Joslei Viana de. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física**. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 155. 2008.

SUPLINO, Maryse. **Ensinando a pessoas com autismo e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Diferenças, 2011.

TEOFRASTO. **Caracteres**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

TOMAZ, Rodrigo Victor Viana; ROSA, Thiago Lusivo; VAN, David Bui; MELO, Debora Gusmão. Políticas públicas de saúde para deficientes intelectuais no Brasil: uma visão integrativa. **Ciência e Saúde Coletiva**, 2016, vol. 21(1), p.155(18).

TOMÉ, Maycon Cleber. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento e Percepção**, vol. 8, n. 11, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELOS, José Antonio. **Fundamentos filosóficos da educação**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

WOLFBERG, Pamela. **Play and imagination in children with autism**. Nova Iorque: Teachers College Press, 2009.

11. APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, chefe do Núcleo Regional de Educação, tenho ciência e autorizo a realização da Pesquisa intitulada: **“Transtorno do Espectro Autista: a produção de sentidos na organização do trabalho do docente de Educação Física no contexto de inclusão”**, sob a responsabilidade do pesquisador Ewerton Aurelio Santos Pereira, sob orientação da Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde ao período de setembro a outubro de 2020, conforme cronograma do projeto apresentado.

Para isto, será disponibilizado ao pesquisador acesso para realização de entrevistas com as professoras e equipes pedagógicas que se prontificarem a participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2020

Assinatura do chefe
do Núcleo Regional de Educação

APÊNDICE B**TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Pesquisador Responsável: _____

Título da Pesquisa: _____

Instituição: _____

Declaro ter ciência do Projeto de Pesquisa acima citado e concordar com a sua realização, em nossa instituição, em consonância com as resoluções (CNS) 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades com o projeto de pesquisa, assim como do compromisso no sigilo dos dados referentes à pesquisa e do resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para tal.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta instituição, uma via do parecer de aprovação da pesquisa expedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Atenciosamente,

_____, de _____ de 2020

Assinatura

Nome, Função/Cargo e Carimbo do(a) responsável legal pela Instituição

APÊNDICE C

(pág. 1 de 3)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PEDAGOGOS(AS) DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Transtorno do Espectro Autista: a produção de sentidos na organização do trabalho do docente de Educação Física no contexto de inclusão” vinculada ao Programa de Pós-graduação Stricto Senso em Educação e orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Nerli Nonato Ribeiro Mori, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Esta pesquisa tem como objetivo compreender os processos de organização do trabalho do pedagogo e do docente de Educação Física, no contexto da educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), das escolas da rede estadual de ensino. Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e pela participação em uma entrevista semiestruturada, que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em seu local de estudo, em horários previamente agendados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados (registrados em um computador) os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Almejamos beneficiar sua escola ao problematizar a questão da prática pedagógica e da inclusão das crianças com TEA no contexto escolar. Oferecemos garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

(pág. 2 de 3)

Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa. Garantimos que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pelo pesquisador e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____,
declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar
VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela ProfªDrª Nerli Nonato Ribeiro
Mori.

_____ Data ___/___/_____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Ewerton Aurelio Santos Pereira, declaro que forneci todas as informações
referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data ___/___/_____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida pelos
pesquisadores responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome do Mestrando: Ewerton Aurelio Santos Pereira
e-mail: professorewertonpereira@hotmail.com

Nome da Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori
Endereço: Avenida Colombo, 5790. Bloco I12- sala 11 – Maringá-PR,
CEP 87020-900-Programa de Pós-Graduação em Educação
e-mail: nrmori@uem.br

(pág. 3 de 3)

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

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGAS

1-Gênero:

Masculino ()

Feminino ()

2- Faixa etária: () 20 a 30 anos. () 30 a 40 anos. () 40 a 50 anos
() mais de 50 anos

3-Escolaridade:

() Ensino Superior Completo. Qual curso? _____

() Especialização. Qual curso? _____

() Mestrado. Qual área? _____

() Doutorado. Qual área? _____

4-Tempo de atuação profissional:

() 0 a 5 anos;

() 5 anos e 1 mês a 10 anos;

() 10 anos e 1 mês a 15 anos;

() 15 anos e 1 mês a 20 anos;

() Mais de 20 anos.

5- Trabalha em mais de uma escola?

() Não.

() Sim.

6- Jornada de trabalho: total de _____ Horas/Semanais

() Manhã;

() Tarde;

() Noite.

APÊNDICE E
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES(AS)
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. É professor(a) efetivo(a)?
2. Na sua concepção, percepção o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
3. Você é informado sobre o diagnóstico dos alunos com TEA?
4. Você recebe alguma orientação do(a) pedagogo(a) para trabalhar com aluno com TEA?
5. Que tipo de apoio pedagógico você recebe e quem é o responsável por esse apoio?
6. Você participa de reuniões periódicas com o(a) pedagogo(a) da escola para discutir estratégias pedagógicas?
7. Como você compreende a participação do(a) pedagogo(a) nos processos educacionais de alunos com TEA?
8. Pelo seu entendimento, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão dos alunos com TEA?
9. Há parceria com outros profissionais (supervisão escolar, orientação educacional, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, mediadores escolares, profissionais da Secretaria de Educação) no planejamento das atividades realizadas na inclusão do aluno com TEA?
10. Na sua opinião existe uma relação entre a organização do trabalho do pedagogo e do professor de Educação Física que contribua na inclusão e nos processos de aprendizagem dos alunos com TEA?
11. Você recebe formação continuada para os processos de inclusão por parte do estado?

12. Você já participou de algum curso sobre Educação Especial ofertado pelo Estado do Paraná? Em caso afirmativo, de qual ou quais cursos você participou?
13. Você costuma fazer pesquisas sobre estratégias pedagógicas direcionadas para alunos com TEA? Em caso afirmativo, o que encontrou até o momento?
14. Você se sente capacitado(a) para trabalhar com alunos com TEA?
15. Qual é a maior dificuldade encontrada por você para trabalhar com alunos com TEA?
16. O seu plano de ensino contém atividades com modalidades esportivas, jogos e brincadeiras que possam ser praticadas por todos os alunos?
17. Quanto tempo você dispensa para elaborar um plano de ensino?
18. Você apresenta o plano de ensino para o pedagogo da escola, a direção ou a algum outro superior?
19. Considerando haver alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala, como prepara os planos de aula?
20. Quanto tempo você dispensa para preparar as aulas?
21. Você apresenta os seus planos de aula para o pedagogo da escola, a direção ou algum outro superior?
22. Quais abordagens pedagógicas são utilizadas em suas aulas?
23. Você utiliza algum material de apoio em suas aulas?
24. Como os alunos com TEA respondem aos recursos utilizados?
25. Você utiliza, modalidades esportivas, jogos e brincadeiras nos processos de ensino aprendizagem com os alunos com TEA? Em caso afirmativo, quais modalidades esportivas, jogos e brincadeiras são utilizadas?

26. Quais modalidades esportivas, jogos e brincadeiras você considera ser mais benéficas para o desenvolvimento de alunos com TEA?
27. Você observou melhora na socialização de alunos com TEA por meio da prática esportiva, jogos e brincadeiras? Em caso afirmativo, quais foram as melhoras observadas?
28. Como você avalia a integração de alunos com TEA e os demais alunos durante as atividades práticas de Educação Física?
29. Você recebe relatos de pais e/ou responsáveis de alunos com TEA sobre alguma melhoria na integração social e desenvolvimento do aluno?

APÊNDICE F

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PEDAGOGOS(AS)

1. Na sua concepção/percepção o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2. Você recebe orientação da equipe de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação (NRE) sobre como receber os alunos com TEA?
3. Você tem acesso aos laudos médicos ou psicológicos com o diagnóstico de TEA dos alunos matriculados em sua escola?
4. Os professores de Educação Física são informados sobre o diagnóstico desses alunos?
5. Você se reúne periodicamente com os professores de Educação Física para discutir estratégias pedagógicas?
6. Que auxílio os professores(as) de Educação Física têm para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos?
7. Como avalia o trabalho dos professores(as) de Educação Física que trabalham com o TEA na sua escola?
8. Os professores apresentam o plano de ensino e os planos de aulas para você?
9. Em sua visão, como a Educação Física pode contribuir na inclusão de alunos com TEA?
10. Na sua opinião quais são os benefícios que a prática de modalidades esportivas, jogos e brincadeiras podem proporcionar aos alunos com TEA?

11. Na sua opinião existe uma relação entre a organização do trabalho do pedagogo e do professor de Educação Física que contribua na inclusão e nos processos de aprendizagem dos alunos com TEA?

12. Os pais dos alunos com TEA respondem algum questionário que contribua com o trabalho da professora, como por exemplo, os atendimentos especializados, medicação, integração social e desenvolvimento do aluno?