

The top half of the cover features a map of Brazil in a dark blue color, set against a lighter blue background. To the right of the map, there is a decorative graphic consisting of several concentric, white, chevron-like shapes pointing towards the right, set against a dark blue background.

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 3)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-460-3 DOI 10.22533/at.ed.603191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE SÃO ATENDIDOS PELO SAREH	
Geicinara Martins de Almeida Oliveira Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910071	
CAPÍTULO 2	12
A ESCOLA INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS	
Ester Vitória Basílio Anchieta Ezer Wellington Gomes Lima	
DOI 10.22533/at.ed.6031910072	
CAPÍTULO 3	24
A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Rodrigo Barbuio Evani Andreatta Amaral Camargo Ana Paula de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.6031910073	
CAPÍTULO 4	40
A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E SEU COMPORTAMENTO DIANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE	
Ivanusa Maria da Silva Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910074	
CAPÍTULO 5	48
A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE SP COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Carolina Lourenço Reis Quedas Silvana Maria Blascovi-Assis Maria Eloisa Famá D´Antino	
DOI 10.22533/at.ed.6031910075	
CAPÍTULO 6	61
A TRAJETÓRIA DE LUTAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: EM BUSCA DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	
Dilene Pinheiro da Silva Ailton Vitor Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.6031910076	
CAPÍTULO 7	70
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal Juliana Marcondes Bussolotti	
DOI 10.22533/at.ed.6031910077	

CAPÍTULO 8	85
ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO MUNICÍPIO DE UBIRATÃ-PR	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910078	
CAPÍTULO 9	96
ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA	
José Ricardo Lopes da Silva	
Laís Helena Gouveia Rodrigues	
Lucas Moreno Cavalcanti Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.6031910079	
CAPÍTULO 10	110
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO	
Giselda Frank	
Viviane Brandão Frigo	
Samira Furlan	
DOI 10.22533/at.ed.60319100710	
CAPÍTULO 11	115
CURRÍCULO EDUCACIONAL, UM OLHAR PELAS DIVERSIDADES	
Lucimar Araújo Braga	
Igor Antonio Barreto	
DOI 10.22533/at.ed.60319100711	
CAPÍTULO 12	130
DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DOS PEQUENOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS	
Tatiane de Fátima Kovalski Martins	
DOI 10.22533/at.ed.60319100712	
CAPÍTULO 13	136
DESAFIOS DA INCLUSÃO COMO INSTITUINTE DESENCADEANTE DE MUDANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA	
Neide Barbosa Saisi	
DOI 10.22533/at.ed.60319100713	
CAPÍTULO 14	145
EDUCAÇÃO EM SAÚDE A DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	
Ana Carolina Guidorizzi Zanetti	
Kelly Graziani Giaccherro Vedana	
Anderson Heiji Lima Miyazaki	
Bárbara Gadioli	
Beatriz Molina Carvalho	
Bruna Marques Chiarelo	
Carine Sanches Zani Ribeiro	
Cíntia Coró	
Cristiano Gimenez Olímpio	
Daniele Maria Nogueira	
Isabelle Wengler Silva	

João Paulo Ferreira Rodrigues
Jonas Gabriel Pestana Gradim
Julia Cintra Gomes
Juliana Masini Garcia
Livia Maria Landgraff Pereira
Mariana Aparecida de Jesus Castro Santos
Murillo Fernando Jolo
Thainá Ferreira de Toledo Piza
Tatiana Pupim Libório

DOI 10.22533/at.ed.60319100714

CAPÍTULO 15 150

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Silvana Mara Bernardi Rizotto
Fernanda Sprada Lopes
Ivo José Both

DOI 10.22533/at.ed.60319100715

CAPÍTULO 16 154

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula Dantas Ferreira
Dayane Mary Soares da Costa
Dayse Alves dos Santos
Marcos Antônio de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100716

CAPÍTULO 17 171

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A CIDADANIA ATRAVÉS DAS ONDAS DA RÁDIO ESCOLAR

Alana Lessa do Nascimento Silva
Evaldo Ribeiro Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100717

CAPÍTULO 18 182

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Soares Sandrini Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100718

CAPÍTULO 19 187

ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho
Gilmar Garcia Marcelino
Kelly Francisca da Silva Brito
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100719

CAPÍTULO 20	193
INFOLIBRAS: VÍDEOAULAS PRÉ-VESTIBULAR EM LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Jaison Fernando da Silva Caroline Barboza Januário Lívia Bianca Oliveira Dariva Daniele Rosa de Arruda da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100720	
CAPÍTULO 21	199
LEI N. 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTE COM COMPORTAMENTO DESVIANTE?	
Darliane Silva do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.60319100721	
CAPÍTULO 22	204
O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL DE 1994 A 2015	
Juliane Kelly de Figueiredo Freitas Josanilda Mafra Rocha de Moraes Lenina Lopes Soares Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100722	
CAPÍTULO 23	217
O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO RELIGIOSO	
Patrícia Aparecida da Cunha Guilherme Alessandro Garcia Eloy Alves Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60319100723	
CAPÍTULO 24	224
O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA SURDOS	
Rosanea Beatriz Borges Melchior José Tavares Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.60319100724	
CAPÍTULO 25	232
PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CTS/CTSA NO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO À INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA PLENA	
Ivone Liphhaus Almeida Sidnei Quezada Meireles Leite	
DOI 10.22533/at.ed.60319100725	
CAPÍTULO 26	245
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls	
DOI 10.22533/at.ed.60319100726	

CAPÍTULO 27	251
USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Fernanda Cinthya de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100727	
CAPÍTULO 28	270
TDAH: SUAS IMPLICAÇÕES COM A VIDA	
Yara Vieira Alberti	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.60319100728	
CAPÍTULO 29	280
PROJETO VIVENDO AS DIFERENÇAS	
Cintia Cristina Escudeiro Biazan	
Denise Aparecida Refundini Castellani	
Sandramara Morando Gerbelli	
Viviane Franzo Juliani	
DOI 10.22533/at.ed.60319100729	
CAPÍTULO 30	291
TRANSFORMAR PARA INCLUIR – O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG	
Élida Galvão do Nascimento	
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.60319100730	
CAPÍTULO 31	301
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR	
Everton Ucela Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100731	
CAPÍTULO 32	312
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS UTILIZANDO ATIVIDADES E MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO VERSANDO CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO	
Thamires de Souza Nascimento	
Andréa Aparecida Ribeiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100732	
SOBRE O ORGANIZADOR	323

A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE SP COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Carolina Lourenço Reis Quedas
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo/SP

Silvana Maria Blascovi-Assis
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo/SP

Maria Eloisa Famá D'Antino
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo/SP

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo descrever e analisar as experiências de professores de educação física na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas estaduais da cidade de São Paulo, Brasil. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com 10 professores da área de Educação Física, por meio de levantamento de perfil do professor e de entrevistas semiestruturadas. Após as entrevistas foi realizada a categorização e a discussão dos dados recolhidos. Os resultados apontaram a grande dificuldade que os profissionais têm em relação ao trabalho com o aluno TEA, seja pela falta de informação, formação, falta de apoio da gestão escolar e discussão multidisciplinar que afeta diretamente ao aluno — todos esses fatores foram identificados como dificultadores do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Transtorno do Espectro Autista, Educação

ABSTRACT: This study aimed to describe and analyze the experiences of physical education teachers in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in state schools in the city of São Paulo, Brazil. It adopted a qualitative approach, with 10 teachers in the field of physical education through teacher profile survey and semi-structured interviews. After the interviews were categorized and discussion of the data collected. The results showed the great difficulty that professionals have towards work with ASD student, is the lack of information, training, lack of support from school management and multidisciplinary discussion that directly affects the student - all these factors have been identified as hindering the teaching and learning.

KEYWORDS: physical Education, Autism Spectrum Disorder, education

1 | INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno neurodesenvolvimental caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação (Wing; Gould & Gillberg, 2011).

De acordo com a *American Psychiatric Association* – APA (2013), o Transtorno

do Espectro Autista (TEA) é uma condição classificada na quinta edição do *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) (2013) na categoria de Transtornos de Neurodesenvolvimento. Esse manual define o TEA como um distúrbio de desenvolvimento neurológico presente desde a infância, que apresenta comprometimentos de ordem sociocomunicativa e comportamental. Segundo Rutter (2011), o TEA é caracterizado como uma síndrome comportamental que possui múltiplas etiologias, com combinações genéticas e ambientais.

Nesse sentido, cabe ressaltar que cada indivíduo é único e nem sempre as características diagnósticas são trabalhadas da mesma forma; respeitar o indivíduo em sua potencialidade é indispensável para um processo de ensino e aprendizado adequado.

A motivação de estudar a inclusão de alunos com TEA na rede estadual de São Paulo tornou-se ponto de partida para esta pesquisa (que, por sua vez, foca-se na área de Educação Física), pois poucos estudos abordam a temática.

Na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) foi verificado um número acentuado de crianças com transtornos do espectro do autismo na rede pública. Nesse sistema, os alunos com TEA são registrados a partir de um diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (nomenclatura ainda usada pela LDB 9.394/96, alterada pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 e atualmente usada pela SEE-SP). Segundo dados da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação/2014-CIMA, aproximadamente 3 mil autistas clássicos e 214 com diagnóstico de Síndrome de Asperger estão matriculados na Rede Estadual.

Não obstante, os números estabelecidos por tal levantamento de sujeitos com TEA na SEE-SP não podem ser considerados fiéis, posto que nem sempre os funcionários que realizam os registros foram treinados e preparados para diferenciar os diagnósticos descritos nos laudos, de forma que suas classificações podem ser executadas erroneamente.

Summerfield (1976), diz que a educação física tem aspectos positivos no desenvolvimento global da criança com TEA, pois seus atributos específicos contribuem para a estruturação do corpo no espaço e tempo e incentivam a imitação, o que a torna indispensável para adaptações sociais e aprendizagem formal. Por esse motivo acreditamos na importância da participação desse alunado em aulas de Educação Física. Por princípio, a educação física tem como finalidade fornecer à criança qualidade de vida, saúde satisfatória, proporcionando-lhe o alcance de motricidade e facilitar sua consciência corporal no espaço, de forma a favorecer sua capacidade de adaptação ao meio, além de cooperação e satisfação de obstáculos vencidos (Silva, 2008).

Assim, este estudo teve como objetivo geral descrever e analisar as experiências de professores de Educação Física na inclusão de alunos com TEA nas escolas estaduais da cidade de São Paulo. Diante do exposto, acredita-se que a realização desta pesquisa possa fornecer informações importantes para auxiliar o poder público na realização de estratégias pedagógicas que auxiliem o professor de educação física

em sua práxis.

2 | MÉTODO

O presente estudo envolveu primeiramente uma revisão de literatura em bases de dados indexadas pela Biblioteca Regional de Medicina - Bireme com as palavras-chaves: educação física e transtornos do espectro do autismo, educação física e autismo, educação física escolar inclusiva e autismo, educação especial e diagnóstico de autismo. Para a realização desta pesquisa foram adotadas diretrizes metodológicas de caráter qualitativo, do tipo descritiva, a qual especifica características, propriedades ou perfis de qualquer fenômeno analisado, a partir da coleta de informações necessárias para descrever o que está sendo pesquisado (Sampiere, Collado & Lucio, 2006).

Participaram do estudo 10 (dez) professores da rede estadual de Educação, da cidade de São Paulo, lotados em escolas da região leste, sendo eles 6 (seis) do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino. Foram incluídos na pesquisa professores que tivessem alunos com diagnóstico de TEA matriculados na rede regular de ensino.

Obtivemos assim, 19 (dezenove) alunos com faixa etária de 7 a 15 anos classificada no CID 10 como F84.0 e derivados, matriculados no ensino regular da rede pública estadual de São Paulo.

A participação de todos os sujeitos foi voluntária, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Iniciou-se com um levantamento na Base de Dados da Coordenadoria de Infraestrutura e Monitoramento – CIMA, no mês de agosto de 2014, por meio da Diretoria de Ensino, mais especificamente, pela Coordenadora do Núcleo Pedagógico – PCNP. Esta foi contatada e informada dos objetivos do trabalho e da necessidade dos laudos dos alunos para levantamento de perfil, com escopo de mapear alunos com diagnóstico de TEA matriculados na rede estadual de ensino das Diretorias de Ensino da região leste, que neste trabalho serão nomeadas como diretoria A e diretoria B da cidade de São Paulo, mantendo o comprometimento de manter em sigilo seus nomes. Verificou-se que dezenove alunos, sendo quatro pertencentes a escolas jurisdicionadas na D. A e quinze pertencentes à D. B, estavam devidamente matriculados e continham em seus prontuários laudos comprobatórios de diagnóstico de TEA.

Todas as informações foram disponibilizadas pelas professoras-coordenadoras do Núcleo Pedagógico via e-mail, contendo: uma cópia dos laudos médicos dos dezenove alunos e suas fichas de cadastros contendo informações referentes à data de nascimento, nome da escola, ano e série de matrícula e tipo de deficiência.

Esta pesquisa seguiu os trâmites legais exigidos em pesquisa com humanos, tendo sido inscrito na Plataforma Brasil. A pesquisadora recebeu a informação, por meio de documento oficial, da aprovação dos procedimentos éticos do projeto em questão, autorizando a continuidade da mesma, sob a inscrição CAAE 37654114.6.0000.0084.

Foi realizado um levantamento do perfil do professor, constando idade, sexo, anos de magistério, ano de formação e se possui pós-graduação. A pesquisadora responsável aplicou a entrevista semiestruturada nos professores, com perguntas abertas e fechadas sobre sua prática pedagógica, elaboradas pela pesquisadora deste trabalho.

Nas escolas foi entregue uma carta de informação à instituição. Todas as cartas foram assinadas e devolvidas; uma via ficou com a pesquisadora e a outra com a referida escola. Da mesma forma procedeu-se com os dez professores envolvidos na pesquisa que leram e assinaram, concordando com os termos estabelecidos na pesquisa.

Para a utilização da entrevista foi utilizado o roteiro composto pelo perfil do professor composto por nove perguntas, sendo elas: idade; sexo; ano de formação; se possui pós-graduação e, se sim, em que área; há quanto tempo é professor na rede estadual; escola atual; se já teve formação relacionada a alunos com TEA pelo Estado e se teve alguma criança público alvo da educação especial; se sim, quais deficiências. Sobre a prática pedagógica do professor, foram questionadas quais estratégias eram utilizadas pelo mesmo; se há participação efetiva do professor nos ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e no projeto político pedagógico; se o mesmo recebe orientações da professora da Sala de Recursos ou da Coordenadora Pedagógica; e quais são os facilitadores e os dificultadores em sua prática pedagógica.

Vale ressaltar que neste tópico, no tocante ao acolhimento das Diretorias de Ensino e dos diretores das escolas que deram a devida importância ao tema em questão, não houve nenhum entrave por parte desses profissionais para a realização da pesquisa.

2.1 Caracterização da Região Estudada

A escolha da região leste da cidade de São Paulo para participar desta pesquisa se deu de forma intencional, já que ali havia disponibilidade e abertura de uma equipe de educação especial, o que tornou possível o desenvolvimento da pesquisa no âmbito das escolas pertencentes às Diretorias de Ensino da região. A região leste está situada na periferia de São Paulo; segundo o site da prefeitura de São Paulo (acesso: 12/05/2015), cerca de 3,3 milhões de pessoas residem ali.

A escolha da região se deu pelo fato da proximidade do pesquisador com a Equipe de Educação Especial das Diretorias de Ensino participantes e em função do número de alunos público alvo desta pesquisa ser acentuado na região.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os questionamentos feitos na pesquisa referiam-se ao perfil do professor em sua prática pedagógica. Dentre as entrevistas realizadas, 60% dos professores eram

do sexo masculino e 40% do sexo feminino. Destes, 50% estavam em idade de 30–40 anos, 20% de 40-50, 20% de 50-60 anos e 10% dos professores entrevistados estavam na faixa etária de 20-30 anos.

Em relação aos anos de magistério na rede estadual de ensino, observamos que um dos professores leciona há 5 anos na rede estadual e outro profissional há 29 anos. A média de todos os profissionais foi de 14,6 anos de magistério na rede. Na pergunta referente à formação dos profissionais entrevistados mostrou-se que 70% se formaram entre 1999 e 2013, e 30% entre 1974 e 1986.

Dos profissionais entrevistados, seis professores possuíam algum tipo de pós-graduação, porém, apenas um professor concluiu pós-graduação na área da educação especial, e somente um dos dez professores encontrava-se fazendo um curso *lato sensu* na área da deficiência, curso este oferecido pelo Estado. Em relação à formação específica em TEA pelo Estado, nove professores nunca receberam tal formação e apenas um professor recebeu uma orientação técnica de apenas de um encontro com o tema do autismo.

A formação do profissional é fundamental para o embasamento teórico de sua prática e os profissionais devem fundamentar-se em quatro tipos de saberes nas atividades docentes: a formação profissional, as disciplinas, o currículo e as experiências vivenciadas. (Cardoso et al., 2012).

P1	“bola de basquete”
P2	“bola de basquete e cordas”
P3	“bola, corda e garrafa pet colorida”.
P4	“ele não costuma fazer uso de materiais, eventualmente manuseia a bola”
P5	“atividades com cones coloridos”
P6	“arcos, bolas coloridas, jogos individuais, corda, fita e gosta muito do colchão”.
P7	“na educação física temos uma precariedade de materiais, mas ele gosta muito de cordas e bola”.
P8	“o aluno gosta de bola”
P9	“o aluno se identifica com diversas bolas utilizadas durante as aulas”
P10	“bolas, arcos, cordas, cones e pneus”.

Quadro 1 - Qual (quais) o (s) material (ais) que você utiliza em sua aula que o aluno mais gosta?

Conforme o **quadros 1** a afirmação de Gillberg (1990) se confirma, pois é enfatizada a preferência por objetos redondos, circulares e giratórios.

Com isso, para que o aluno fique em sua aula e ou participe, percebe-se que os profissionais oferecem apenas materiais do interesse do aluno, assim incentivando suas fixações e não oferecendo diferentes atividades que possam contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo e motor. Para que a aula seja de qualidade, o profissional necessita fazer um planejamento prévio e conhecer as potencialidades dos seus alunos, assim dar oportunidade para que o aluno vivencie diversas atividades.

P1	“O aluno participa conforme a aula se desenrolava, quando ele gostava ele entrava na aula. A aula de basquete que eu dou livre ele adora, já quando eu insiro as regras ele não quer mais participar”.
P2	“As atividades de basquete, alongamentos e com cordas ele sempre quer participar, porém por pouco tempo”.
P3	“Na realidade ele participa de todas as atividades que dou, mas ele fica pouco tempo, perde o interesse rápido”.
P4	“Nas atividades de basquete ele realiza troca de passes com bola”
P5	“Ele sempre participa de jogos de construção, brincadeiras populares e de lutas”.
P6	“Quando participa, ele faz as aulas de ginástica, aquecimento e de aulas que tem corrida tipo pega pega”
P7	“Aulas com rouba bandeira, garrafão, pega pega e queima, tudo que é atividade que ele pode correr ele participa muito”
P8	“Todas minhas aulas que tem corrida, sempre faço alguma para aquecer no início da aula e ele sempre participa”
P9	“O aluno participa de forma mais efetiva de uma queimada lúdica onde quem for atingido fica paralisado e acordo com o tema proposto, exemplo natureza, super heróis, quadrinhos, personagens de TV”
P10	“Ele participa da primeira parte da aula que é o aquecimento normalmente começo com atividades de corrida pega pega americano, pega pega linha”

Quadro 2 - Descreva alguma (s) atividade (s) de sua aula que o aluno participa.

Alunos com TEA, não seguem padrões típicos do desenvolvimento motor humano, afirmam Schwartzman e Araújo (2012), pois não compreendem as instruções que são passadas por questões específicas de suas características.

Neste item (**quadro 2**), a corrida e atividades que utilizam bola foram mencionadas novamente como uma atividade de participação assídua dos alunos e podemos observar novamente a tendência da participação de forma isolada e com objetos sem variações. Se não há estímulos com diversos materiais e em diferentes situações de aprendizagem, este aluno não terá uma qualidade na aprendizagem em suas habilidades motoras e sociais.

Alves (2014) abordou em seu trabalho as potencialidades dos alunos com TEA, por meio de estratégias diversificadas menos complexas possibilitando ao aluno o aprendizado em atividades de habilidades motoras abertas e não exclusivamente fechadas.

Em todas as respostas, pode-se observar uma tendência de atividades de habilidades fechadas. Atividades essas que tornam o ambiente estável sem modificações extremas. Segundo Magill (2002), esse tipo de atividade não há mudanças significativas no desempenho do aluno.

Após estudo de Alves (2014), sugere-se que algumas atividades sejam trabalhadas de forma aberta, com o objetivo de trabalhar com recursos diferenciados e fora de atividades repetitivas e rotineiras e que são habilidades trabalhadas em ambientes instáveis que haja variações de forma temporal e espacial (Magill, 2002). Contudo, Alves (2014), afirma que para que as atividades fechadas e abertas sejam funcionais para alunos com TEA há necessidade de respeitar, principalmente, os aspectos espaciais e o tempo de ação do indivíduo.

Em relação à fala do P1, segundo Khoury et al. (2014), crianças com TEA entendem regras, porém muitas vezes os familiares e professores não exigem que elas sejam seguidas. A família considera que as crianças devem ter tratamento diferenciado e que não precisam segui-las, embora necessitem ser treinadas para cumpri-las.

P1	“Chamo para participar, antes eu falava dos objetos e ele não entendia, agora mostro as atividades e os objetos que vou utilizar ai agora ele entende e começou a participar”
P2	“Sempre faço as demonstrações das atividades e chamo o aluno para me ajudar na aula com isso ele interage nas atividades e às vezes deixo ele no comando com o apito”
P3	“Procuro deixar pouco tempo à atividade e mudo para outra quando percebo que ele vai perder o interesse de participar”
P4	“Diálogo, paciência e acima de tudo carinho”.
P5	“Minha estratégia é colocar o aluno fazendo atividades em grupo tanto grupos pequenos, quanto grandes e também o professor sendo o tutor”.
P6	“Demonstro os movimentos específicos da aula, aquecimento interativo, sons de comando com apito e utilizando objetos atrativos”.
P7	“Se educar é um ato político segundo Paulo Freire, a minha estratégia sempre será o dialogo crítico sobre a importância da inclusão na escola”
P8	“A comunicação oral é importante eu sempre chamo ele e ele vem e participa”
P9	“Utilizo de atividades cooperativas e lúdicas onde a participação do grupo inteiro seja priorizada, onde cada participante tenha um papel de importância para a execução de tais atividades”.
P10	“Contato gestual e utilizo materiais com ele que ele geralmente gosta de utilizar, tento deixar o ambiente mais calmo que também ajuda no decorrer da aula”.

Quadro 3 - Que estratégia você utiliza para integrar o aluno nas atividades?

Em relação aos dados referentes às estratégias utilizadas pelo professor em sua prática (**quadro 3**), são elencadas as atividades que o aluno gosta de participar (P10), porém é relevante ressaltar as falas de P1, P2 e P8. Segundo Khoury et al. (2014), o uso de estímulos visuais, como demonstração das atividades e de instruções claras, diretas e simples ajudam o aluno a entender de uma maneira mais fácil o que está sendo proposto pelo professor.

Pelo fato de muitos dos professores não compreenderem ainda o transtorno por pouco conhecimento, pode-se notar a falta de habilidades no tratamento com o aluno, o que os leva a enfatizar suas características, dificultando a conquista de novas habilidades e aprendizagens.

P1	“Sim sempre participei, mas sobre o aluno discutimos só uma vez”.
P2	“Sim, discutimos os casos não só dele, mas outros alunos com outras deficiências”
P3	“Participo, porém não discutimos esses casos nas reuniões a única vez que foi discutido foi no planejamento”
P4	“Sim, durante o ATPC são avaliadas as evoluções de sua coordenação motora, integração com os colegas e seu desenvolvimento cognitivo”
P5	“Participo, mas não é feita nenhuma discussão do caso, são tratados outros assuntos e a educação física é de forma genérica”.
P6	“Participo, mas não é discutido nada do caso do aluno, não há essa troca nas reuniões”
P7	“Eu participo, mas geralmente sem sucesso algum devido a poucas informações dadas aos coordenadores”

- P8** “Sim participo, mas não é sempre que tem as discussões só em alguns momentos como se ele da algum problema ou fechamento de notas”.
- P9** “Sim” – **Não quis responder se há discussão do caso**
- P10** “Sim participo, mas a discussão do aluno houve muito pouca”.
-

Quadro 4 - Você participa de reuniões na escola (ATPC) para discutir esses casos?

ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

Segundo o documento orientador nº 10 de 2014 da Coordenadoria de Gestão Básica da SEE, a nomenclatura ATPC entrou em vigor pela Resolução SE Nº 08 de 2012, que tratou sobre a carga horária dos docentes da Rede Estadual de Ensino, em consonância com o parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Federal Nº 11.738 de 2008, que modificou de hora para aula de trabalho pedagógico.

Os objetivos dos ATPCs, segundo o documento orientador mencionado acima, são de possibilitar a interlocução e discussões coletivas entre todos os segmentos da escola com a finalidade de fortalecer e edificar o projeto pedagógico no processo de ensino e aprendizagem para gerarem reflexões perante a prática do docente e trocas de experiências.

Podemos observar no quadro 4 que todos os professores participam, embora não haja discussões sobre as estratégias pedagógicas relativas aos alunos com TEA. Tal espaço é fundamental para essas discussões, o que não ocorre, segundo relato expresso pelos professores no quadro 4. Uma grande queixa desses professores é a falta de informação sobre o aluno e orientações de como proceder.

A gestão escolar tem papel importante na direção, organização e orientação dos trabalhos nas reuniões pedagógicas, são eles que delimitam os assuntos mais importantes e deveriam criar condições para que discussões, especificamente sobre alunos com TEA, fossem frequentes. As características peculiares dos alunos com TEA necessitam ser discutidas de forma multidisciplinar para melhor compreensão do alunado com TEA em todos os ambientes, principalmente os escolares.

A educação física, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), proporciona muitos benefícios às crianças. Alguns destes é o desenvolvimento das capacidades afetivas e de inserção social, abrangendo suas habilidades e potencialidades e respeitando o indivíduo em suas limitações.

Segundo Miccas (2011), todo o processo de inclusão escolar deveria ter início com a avaliação dos alunos, para que suas potencialidades sejam conhecidas, assim como suas dificuldades. Com isso os professores teriam mais elementos para a elaboração de uma adaptação curricular necessária.

O processo de inclusão de todos os alunos com deficiência é uma tarefa que envolve um trabalho multidisciplinar, e é nesse espaço que devem acontecer discussões e uma preparação para estratégias pedagógicas, de forma que o aluno tenha um processo de aprendizagem com qualidade.

P1	“A sala de recursos que há na escola é de Deficiência Auditiva. A coordenadora não dá orientações nenhuma sobre nenhuma deficiência”
P2	“Às vezes a ATP, vai na escola nos planejamentos dar orientações. Porém são bem sucintos. Mas nada específico para o aluno com autismo”
P3	“A coordenadora auxilia com algumas orientações”
P4	“Casos específicos são resolvidos diretos pela coordenadora pedagógica não fica com os professores”
P5	“Não recebo e nem recebi nenhuma de nenhum deles, as informações que tenho procuro nos cursos que faço”
P6	“Não há nenhuma informação nem orientação relacionado ao autismo. Não conheço nenhuma professora de sala de recursos para nos auxiliar”
P7	“Não, de nenhuma elas são só um número na secretaria. Na Diretoria de Ensino temos uma pessoa contratada para 63 escolas. Enfim, é desumano, um descaso total”
P8	“Sim, a professora da sala de recursos fala que o aluno tem o laudo e ela orienta em relação ao comportamento dele”
P9	“Sim, recebo orientações acerca da necessidade do desenvolvimento motor do aluno em conjunto com sua inclusão ao ambiente escolar”
P10	“Recebo somente da coordenadora pedagógica, algumas informações que vem da diretoria de ensino”

Quadro 5 - Recebe orientações da professora da sala de recursos, da classe regida por professor especializado – CRPE, ou da coordenadora pedagógica? Que tipo de orientação?

P - Professor

ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

As Salas de Recursos são definidas como ambientes multifuncionais que tem como objetivo principal suplementar e ou complementar o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos matriculados nessas salas utilizam-nas no contraturno do ensino regular, as professoras devem ser especializadas nas áreas das deficiências, assim priorizando o atendimento nas suas especificidades. Já as Classes Regidas por Professores Especializados, são as antigas “classes especiais” que, ainda, se configuram no quadro da Secretaria de Estado da Educação. Os profissionais presentes nessas salas também têm especializações voltadas para as áreas das deficiências.

Segundo a Resolução 61/2014, artigo 9º, um dos papéis do professor especializado que atue em Sala de Recursos, Itinerância ou CRPE, é responsabilizar-se por: *VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe/aulas do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas.*

No **quadro 5**, podemos observar que não há integração entre o professor de sala comum e o professor especializado para orientações, sendo que esse é um dos papéis fundamentais deste profissional.

Em contrapartida, alguns professores (P2, P3, P8, P9 e P10) afirmam receber algum tipo de orientação do coordenador pedagógico, porém de modo superficial e não direcionadas para um trabalho pedagógico adequado. O professor coordenador da Unidade Escolar recebe orientações diretamente do Núcleo Pedagógico que é composto por Professores Coordenadores (PCNPs). Nesses núcleos há uma equipe de educação especial cuja responsabilidade, dentre várias, é a da formação continuada

de coordenadores e professores da rede estadual.

Em relação à participação do profissional no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a maioria dos professores disse que não participam das discussões. Segundo o MEC (acesso em 27/02/2015), o PPP deve percorrer todos os âmbitos educacionais da escola. Sua elaboração tem que ser fundamentada em uma construção coletiva com todos que compõem a comunidade escolar.

[...] a Educação Física é parte do projeto de escolarização e sua participação ao Projeto Político-Pedagógico das escolas. Se a atuação do professor efetiva-se na quadra e em outros lugares do ambiente escolar, seu compromisso, tal como o de todos os professores é, como o projeto de escolarização ali constituído, sempre em favor da formação humana. Ela age como mediadora no processo de aprendizagem, integrando e interligando as práticas corporais, indispensáveis para o desenvolvimento global dos sujeitos, de forma mais reflexiva e contextualizada, caminhando rumo a uma educação transformadora (Custódio, 2007).

A importância que os autores enfatizam não se concretiza na prática; cinco dos professores entrevistados não participam desse processo, e um afirma que só participa nas atividades recreativas, sendo excluído de todo o processo de construção do PPP. Daí surge a hipótese de que muitos não sabem o papel fundamental de sua participação no processo do PPP, assim como a escola também não auxilia os profissionais para tal. Muitos estudos corroboram com essa afirmação; ver, por exemplo, o estudo de Venâncio (2012), já mencionado neste trabalho.

P1	“O conhecimento prévio, o entendimento da deficiência ajuda a buscar o caminho e a experiência no trabalho”
P2	“Relacionamento interpessoal, a facilidade de acesso que tenho a ele. Temos empatia”
P3	“Empatia com o aluno e ver o que ele realmente gosta e adaptar as atividades”
P4	“A liberdade de expressão corporal e troca de ambientes que facilitam e até induzem a comunicação em grupo”
P5	“A formação continuada que a rede ofereceu em 2007 e agora com o REDEFOR”
P6	“Um trabalho de respeito mútuo e respeito às diferenças com uma abordagem integradora”
P7	“Em condição precária na rede estadual o que facilita na minha pratica sou eu e os outros professores que são guerreiros em conseguir o mínimo de interação para essas crianças”
P8	“A comunicação professor e aluno e as atividades desenvolvidas”
P9	“Introduzir nos conteúdos atividades inclusivas e de fácil compreensão e execução para alunos com autismo”
P10	“Fatores que envolvem todo o corpo escolar e não só o professor”

Quadro 6 - Na sua experiência, quais são os fatores facilitadores em sua prática pedagógica em relação ao aluno com autismo?

P- professor

No **quadro 6**, pode-se observar, em relação aos fatores facilitadores em sua prática pedagógica, que apenas o P1 e P5 focam-se na questão do conhecimento prévio concernente à deficiência e ao aluno. Com isso, vale ressaltar a importância da avaliação inicial na construção de estratégias facilitadoras na prática do profissional de

educação física. Segundo Oliveira (2005), a principal característica da avaliação é a de ser utilizada como um instrumento para estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e de sua relação com o ensino. A avaliação prévia do aluno deve oferecer subsídios ao professor para um melhor planejamento e, conseqüentemente, tornar possível aplicação de novas estratégias de ensino que permitam a participação do aluno.

P1	“Foi o primeiro aluno da minha carreira uma novidade. Fui procurar acessar o aluno. Pois cada autista tem um jeito”.
P2	“A agressividade do aluno, os momentos de crise”.
P3	“Não consigo fazer um trabalho sequencial para a sala, tenho dificuldade para dar aula para os outros alunos e quando ele chega agressivo não consigo dar aula”
P4	“O aluno com autismo não consegue atingir todos os objetivos em razão de sua dificuldade em estabelecer uma comunicação completa, além disso, seus parâmetros no processo de ensino e aprendizagem são diferentes do restante do grupo. Então preciso fazer uma abordagem diferente”
P5	“A sala superlotada, falta do professor especialista na sala de aula para nos ajudar com esses alunos”
P6	“A falta de interesse da escola na discussão da inclusão e de estratégias para um projeto integrador para meu aluno”
P7	“Com a LDB 9394/96 com o slogan escola para todos, tivemos através dos tempos acesso à escola, permanência na escola e agora estamos esperando a utópica qualidade na escola. Sem isso, a dificuldade sempre existirá”
P8	“Quando o aluno chega agitado na escola, mas não acontece com frequência”
P9	“A falta de materiais e conteúdo pedagógico específico para desenvolvimento do aluno”
P10	“A falta de formação Pedagógica em relação ao autismo e outros transtornos existentes”

Quadro 7- Na sua experiência, quais são os fatores dificultadores em sua prática pedagógica em relação ao aluno com autismo?

P- Professor

Em relação aos dificultadores mencionados pelos professores, enfatizou-se a falta de investimento do governo em relação à qualidade de ensino na escola (P7), a falta de materiais (P9) e a falta de formação pedagógica (P10).

A questão da superlotação das salas, conforme mencionado pelo P5, constitui um empecilho compreensível para quem busca fazer planejamento de aulas para um grupo de 40 alunos. Ademais, a agressividade do aluno foi relatada como um fator que dificulta a prática pedagógica pelos P2, P3 e P8, comprometendo o desempenho de todos.

4 | CONCLUSÕES

Este estudo possibilitou verificar a grande dificuldade que os profissionais têm em relação ao trabalho com o aluno TEA, seja pela falta de informação, formação, pela falta de apoio da gestão escolar e discussão multidisciplinar que afeta diretamente ao aluno — todos esses fatores foram identificados como dificultadores do processo de

ensino e aprendizagem.

É relevante notar que em todo processo de ensino aprendizagem deve se destacar pela avaliação inicial do aluno; tal avaliação torna-se necessária no processo de construção de estratégias pedagógicas que constatem, de antemão, informações acerca da deficiência, capacidades e potencialidades do aluno, assim como sugestões para serem desenvolvidas com o mesmo. Porém, o que foi observado neste trabalho foi um déficit na prática profissional dos professores.

Observou-se que não há trocas de experiências entre equipe escolar e equipe gestora, e com isso não há um planejamento adaptado e adequado para o aluno com TEA.

A realidade mostra a grande dificuldade que o profissional de educação física tem em ser ouvido na escola. Um fato interessante foi o relato da não participação desse profissional no Projeto Político Pedagógico - PPP e da não discussão dos casos de alunos com TEA em reuniões pedagógicas.

Neste estudo, demonstrou-se que os profissionais muitas vezes tentam, de alguma maneira, inserir esse aluno em suas aulas, porém a falta de conhecimento prejudica todo o processo de aprendizagem.

Em meio a essas colocações, sugere-se que a equipe escolar acompanhe todo o processo de escolarização do aluno com TEA, pensando assim em estratégias de melhor qualidade para seu ensino. Assim, conclui-se há a necessidade de projetos de formação continuada para os profissionais envolvidos com esses alunos, mediante a relevância de todos os benefícios que a prática da educação física pode proporcionar para o aluno com TEA.

Destaca-se a importância de todos os envolvidos nesse processo, seja o Governo Estadual, a Secretaria de Estado da Educação, as Diretorias de Ensino ou as Unidades Escolares. Por fim, nada será suficiente se não houver a extinção das barreiras atitudinais, que são a base de todo processo de mudança de mentalidade em relação às diferenças significativas advindas da condição de deficiência e ou transtornos do desenvolvimento em geral. Todas as pessoas envolvidas em todo o processo de escolarização sejam elas equipes de gestão, professores, equipes de apoio e comunidade precisam compreender a valorização do trabalhar em prol ao aluno com TEA e assim oferecer a esse indivíduo uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

Alves, F.R.F. (2014) *Desafios e Mudanças: Uma Proposta de Programa de Exercícios Físicos para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC.

Cardoso, A.A; Pino, M.A. B; Dorneles, C.L. Os Saberes Profissionais dos Professores na Perspectiva

de Tardif e Gauhier: Contribuições para o Campo de Pesquisa sobre os Saberes de Pesquisa sobre Saberes no Brasil. IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

Custódio, F.A.C. Projeto político pedagógico, educação física e o professor: mediações na perspectiva de uma educação transformadora, 2007. Acesso em: 12/05/2015

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5^a ed.) Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

Gillberg, G. Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1990; 31(1), p. 99-119.

Khoury, L.P; Teixeira; M. C. T. V; Carreiro, L. R. R; Schwartzman, J.S; Ribeiro, A.F. R; Cantieri, C.N. *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar*. guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014.

Magill, R. A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2002.

São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução 61 de 11-11-2014*. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.

Miccas C, D'Antino M. E. F. *Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com deficiência intelectual: estudo-piloto para elaboração de protocolo escolar*. Tema sobre desenvolvimento, 2011;18 (102), p. 82-85.

Oliveira, A. A. S; Campos, T. E. Avaliação Em Educação Especial: o ponto de vista do Professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B. *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

Schwartzman, J. S.; Araújo, C. A. de (Coord.). *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2012.

Silva, R.F; Seabra Junior, L; Araújo, P.F. *Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional*. São Paulo: Phorte, 2008.

Summerfield, L. *Physical education, recreation and related programs for autistic and emotionally disturbed children*. Washington: AAHPER, 1976.

Venâncio, L; Darido, C. S.A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. *Rev. bras. educ. fis. Esporte*, vol. 26, no.1. São Paulo, Jan./Mar. 2012.

Wing, L., Gould, J. & Gillberg, C. Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, vol. 32, 2011, p. 768-77.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-460-3

