

O Transtorno do Espectro Autista e a Educação Física Escolar: A Prática do Profissional da Rede Estadual de São Paulo

Carolina Quedas-Catelli¹, Silvana Blascovi-Assis¹, Maria Eloisa D'Antino¹

¹ Programa de Pós Graduação Distúrbios do Desenvolvimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.
carolinaquedas@gmail.com, silvanablascovi@gmail.com, eloidantino@gmail.com.

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

Disorder Autistic Spectrum and School Physical Education: The Professional Practice of State Network of São Paulo

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, Seabra Junior, & Araújo, 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 prática.

2 Método

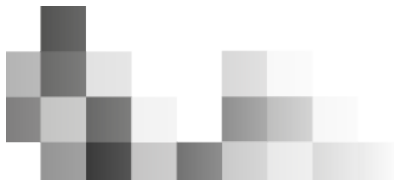
O presente estudo envolveu primeiramente uma revisão de literatura em bases de dados indexadas pela Biblioteca Regional de Medicina - Bireme com as palavras-chaves: educação física e transtornos do espectro do autismo, educação física e autismo, educação física escolar inclusiva e autismo, educação especial 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 (Sampieri, 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 dezoito 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, Pino, & Dorneles, 2012)

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

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”.

P: Professor

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.

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

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”

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.

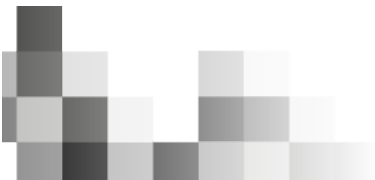
Em todas as respostas, pode-se observar uma tendência de atividades de habilidades fechadas. Atividades essas que tornam o ambiente estável sem modificações extremas. Segundo Magill (2002), esse tipo de atividade não há mudanças significativas no desempenho do aluno.

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, Teixeira, Carreiro, Schwartzman, Ribeiro e Cantieri (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.

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

- 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”.



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.

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

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”.

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 e D'Antino (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.

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?

-
- | | |
|------------|--|
| 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” |
-

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 e Darido (2012), já mencionado neste trabalho.

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

- | | |
|------------|--|
| 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 prática 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” |

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 e Campos (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.

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

- | | |
|-----------|--|
| 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”
-

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. (2012). 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.
- Custódio, F. A. C. (2007). Projeto político pedagógico, educação física e o professor: mediações na perspectiva de uma educação transformadora, Acesso em: 12/05/2015
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (2013). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. 5ª edição.
- Gillberg, G. (1990). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Khoury, L. P., Teixeira, M. C. T. V., Carreiro, L. R. R., Schwartzman, J. S., Ribeiro, A. F. R., & Cantieri, C.N. (2014). *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores*. São Paulo: Memnon.
- Magill, R. A. (2002). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher.
- São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. (2014). *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. (2012). *Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com deficiência intelectual: estudo-piloto para elaboração de protocolo escolar*. Tema sobre desenvolvimento.
- Oliveira, A. A. S., & Campos, T. E. (2005). Avaliação Em Educação Especial: o ponto de vista do Professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan./jun.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: MacGrawHill.
- Schwartzman, J. S., & Araújo, C. A. (2012). *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon.
- Silva, R.F., Seabra Junior, L., & Araújo, P. F. (2008). *Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional*. São Paulo: Phorte.
- Summerfield, L. (1976). *Physical education, recreation and related programs for autistic and emotionally disturbed children*. Washington: AAHPER
- Venâncio, L., & Darido, C. S. (2012). 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.
- Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, vol. 32, p. 768-77.

