



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

VICTOR FERREIRA CHAGAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: UMA VISÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

RECIFE

2023

VICTOR FERREIRA CHAGAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: UMA VISÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito para obtenção
de título de licenciatura em educação física
pela Universidade Federal de Pernambuco

Orientadora: Fátima Lúcia Rodrigues Guimarães

RECIFE

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Chagas, Victor Ferreira.

Educação Inclusiva para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma
visão da educação física escolar / Victor Ferreira Chagas. - Recife, 2023.
21 p.

Orientador(a): Fatuma Lúcia Rodrigues Guimarães

Coorientador(a): Maria Izabel Florencio Cardoso dos Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Ciências da Saúde, , 2023.

1. Autismo. 2. Educação física escolar. 3. Educação inclusiva. I. Guimarães,
Fatuma Lúcia Rodrigues . (Orientação). II. Santos, Maria Izabel Florencio
Cardoso dos. (Coorientação). IV. Título.

370 CDD (22.ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

VICTOR FERREIRA CHAGAS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA VISÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito para obtenção
de título de licenciatura em educação física
pela Universidade Federal de Pernambuco

Aprovado em: XX/XX/20XX

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Texto Texto Texto (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Texto Texto Texto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Texto Texto Texto (Examinador Externo)
Universidade Texto

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) trata-se de um transtorno de neurodesenvolvimento onde seus sinais podem ser apresentados na fase inicial de desenvolvimento infantil, fase esta que é de suma importância para criar vínculos sociais, emocionais, pensamentos críticos e até mesmo lógicos. Um dos critérios para diagnóstico do TEA é justamente o déficit persistente de comunicação e interação social. O ambiente escolar é visto como um espaço facilitador para o desenvolvimento infantil, por promover a convivência entre pares e pelas oportunidades de aprendizagem que são mediadas pelo professor com suas habilidades pedagógicas. Busca-se analisar as possibilidades de intervenção da educação física escolar para a inclusão de estudantes autistas em sala de aula. O método utilizado para a construção deste artigo foi uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, através de uma revisão bibliográfica nas bases de busca Scielo e Lilacs. A pesquisa foi iniciada com uma contextualização histórica com relação a inserção do TEA no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), apresentando sua estrutura diagnóstica com ênfase no déficit de interação, comunicação social e motor, apresentando o marco histórico da legislação quanto a inclusão de autistas na rede regular de ensino, e descrevendo as dificuldades, assim como possibilidades de intervenção da educação física escolar, para favorecer a efetiva integração dos estudantes autistas na rede escolar com vista a promoção do seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Autismo; Educação Física Escolar; Educação inclusiva

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder where its signs can be presented in the initial phase of child development, a phase that is extremely important for creating social, emotional bonds, critical and even logical thoughts. One of the criteria for diagnosing ASD is precisely the persistent deficit in communication and social interaction. The school environment is seen as a facilitating space for child development, as it promotes coexistence between peers and the learning opportunities that are mediated by the teacher with their pedagogical skills. The aim is to analyze the possibilities of intervention in school physical education for the inclusion of autistic students in the classroom. The method used to construct this article was a bibliographical research with a qualitative approach, through a bibliographical review in the Scielo and Lilacs search bases. The research began with a historical contextualization in relation to the inclusion of ASD in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), presenting its diagnostic structure with an emphasis on the deficit of interaction, social and motor communication, presenting the historical landmark of the legislation regarding the inclusion of autistic people in the regular education network, and describing the difficulties, as well as possibilities for intervention in school physical education, to favor the effective integration of autistic students in the school network with a view to promoting their integral development.

Palavras-chave: Autismo; Educação Física Escolar; Educação inclusiva

SUMÁRIO

1. Introdução	8
2. Métodos	9
3. Resultados e discussões	10
3.1. Legislação vigente sobre a inclusão de estudantes com necessidades específicas diversas	10
3.2. Dificuldades encontradas na formação de professores de educação básica para a escolarização de crianças autistas	12
3.3. Possibilidades de atuação do professor de educação física na inclusão de estudantes com TEA	15
Considerações finais	16
Referências	18

1. Introdução

O transtorno do espectro autista (TEA) ou autismo como popularmente é conhecido, encontra-se listado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM 5-TR como transtorno de neurodesenvolvimento, no qual seus sinais e sintomas tendem a se apresentar na fase inicial do desenvolvimento humano e até mesmo antes do período escolar. É característico a criança apresentar déficit cognitivo e alterações psicomotoras específicas e estereotipadas, limitações na comunicação, interação social e/ou o autocontrole das funções executivas, o que acarreta prejuízos pessoais, sociais, acadêmicos e profissionais. Para que ocorra o diagnóstico, se faz necessário especificar se está associado a algum fator genético, condição média e/ ou ambiental, associado à algum transtorno de neurodesenvolvimento comportamental ou mental, verificar se há ou não comprometimento intelectual e/ou na linguagem e a gravidade atual com relação ao déficits persistentes na comunicação, interesse social, padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses hiperfocal e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente (American Psychiatric Association, 2022).

Indivíduos autistas podem apresentar déficit na interação social e reciprocidade, manifestada por sua inabilidade em adquirir comportamentos vistos como comuns nos marcos de desenvolvimento, alguns fatores são importantes para se observar no diagnóstico de autismo em crianças, sendo eles exibidos pela ausência em comportamentos não-verbais, expressões faciais, lateralidade, linguagem figurada, reciprocidade social, além do comprometimento na comunicação caracterizado pelo atraso, ausência ou disfuncionalidade da fala verbal. Esses comprometimentos causam prejuízo significativo no desenvolvimento das relações sociais e em aspectos cognitivos, sendo assim, a educação infantil é vista como uma etapa relevante para o processo de aprendizagem psicomotor de crianças com TEA uma vez que, essa fase de ensino afigura-se como um dos principais ambientes contemporâneos de socialização das crianças, o que facilita a aquisição de comportamentos, práticas de convivências entre pares, ampliação da comunicação, compreensão de normas, valores sociais e a promoção da qualidade de vida enquanto sujeito (Del Prette; Del Prette, 2001).

A educação física escolar é caracterizada pelo seu aspecto inerentemente prático quanto à vivência da cultura corporal de movimento, e esse contexto é capaz de gerar um aspecto motivador para a prática de atividades física pelos alunos. Nesse sentido, parece ser evidente a capacidade desta disciplina em desenvolver aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais em indivíduos autistas (Capraro; Tosim, 2021).

Apesar da crescente integração de estudantes com TEA na rede regular de ensino, isso não se caracteriza especificamente, na adaptação da escola às necessidades

específicas de aprendizagem desse novo público, por parte dos professores de educação física, além de que é possível observar a apresentação de um sentimento segregacionista em relação aos estudantes autistas, o que favorece ao descumprimento dos direitos desses alunos quanto à sua oferta à uma educação que ofereça uma aprendizagem de qualidade (Garozzi et. al, 2021).

Estudos têm demonstrado as possibilidades de intervenção da educação física escolar frente à efetiva inclusão de indivíduos autistas no que tange aos aspectos do desenvolvimento integral do ser humano, nesse sentido, resultados corroboram a melhoria de habilidades motoras após a inserção destes em atividades físicas (Fontes et. al, 2021).

Esta pesquisa tem como seu objetivo geral delinear as possibilidades de intervenção da educação física no contexto da inclusão de alunos autistas a partir da busca das bases de dados Scielo e Lilacs, assim como objetivos específicos, reconhecer o atual panorama da educação física escolar quanto à efetiva inclusão dos estudantes autistas nas escolas, verificar as possibilidades de atuação dos professores de educação física no foco ao desenvolvimento integral desses estudantes, apresentar os marcos legislativos que promovem a educação inclusiva.

Com o objetivo de compreender a importância da educação física escolar no aspecto da inclusão de estudantes autistas na rede de ensino, se faz necessário explorar alguns pontos específicos. Começando por compreender o transtorno do espectro autista, levando em consideração os déficits de interação, comunicação social e déficit motor analisando como os professores estão lidando com esse desafio em sala de aula, descrever o marco histórico da inclusão de alunos com TEA nas escolas, assim como analisar os benefícios atrelados aos alunos autistas após práticas atividades físicas feitas com professores de educação física em âmbito escolar na busca do desenvolvimento integral desses estudantes.

2. Métodos

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, pois através dela podemos oferecer ao pesquisador o conhecimento acerca do estado da arte em que se encontra o tema de estudo. Nesse sentido, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica se reside em permitir que o autor busque as informações requeridas através de uma ampla base de dados, oferecendo assim um reconhecimento do tema de modo abrangente, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma base teórica que ajude a fundamentar corroborar com os dados já obtidos anteriormente (GIL, 2012) .

A pesquisa utilizou como base as plataformas Scielo e Lilacs, usando os

descritores: “Autismo AND Educação física”, “Autismo AND Educação física escolar”, “Autismo AND exercício físico”, “TEA AND exercícios físicos”, “TEA AND educação física escolar”, “TEA AND artes marciais”, “TEA AND atividades físicas”, quanto aos critérios de inclusão, serão aceitos além de periódicos, livros de referência e artigos publicados há pelo menos 10 anos.

3. Resultados e discussões

3.1. Legislação vigente sobre a inclusão de estudantes com necessidades específicas diversas

Segundo a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela com síndrome clínica caracterizada na forma do inciso I: deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência do desenvolvimento e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

De acordo com Brasil (2010), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, no artigo 59, recomenda que as instituições de ensino devem garantir aos seus alunos grade curricular, métodos, recursos e estrutura específicas para atender às especificidades. Sendo assim, quando alguma criança com deficiência ingressar nas instituições de ensino, deverão encontrar materiais adaptados, professores auxiliares, sala de recursos, condições facilitadoras para desenvolvimento de suas potencialidades como qualquer outro sujeito.

Em 1999 o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853-89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil 2010, p.12).

Para Bosa (2006), os alunos neuroatípicos têm direito ao acesso do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista que, os professores devem atuar de maneira estratégica para que as práticas pedagógicas favoreçam o acesso da criança ao currículo e promovam sua interação com os demais, e conseqüentemente a inclusão deste aluno. A literatura corrobora que a educação especial se formou como AEE substituto ao ensino comum, o que evidencia as diferentes compreensões e modalidades que resultaram na criação de instituições especializadas, classes e escolas especiais. O documento ressalta o modelo de funcionamento da sala de recursos, destacando que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento

educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2010, p. 22).

O Decreto 6.253 de 2007, o AEE deve ser integrante da proposta pedagógica escolar, ter a participação ativa da família, atender às especificidades dos alunos-alvo e ser realizado em conjunto com as demais políticas públicas de inclusão. O art. 3º do decreto objetiva que:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2007).

A inclusão se mostra efetiva quando podemos observar que os alunos, antes mantidos apenas em salas especiais, encontram-se incluídos dentre os demais que participam das atividades curriculares em conjunto e convivem com as demais crianças de mesma faixa etária com as mesmas oportunidades, colocando em prática suas capacidades (Lemos, 2020). Neste sentido a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como meta para inclusão educacional:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014a).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a), elenca a importância da formação continuada dos professores para um atendimento especializado nas escolas de áreas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas. Diante da perspectiva inclusiva o PNE elenca 20 metas para a próxima década com a proposta da educação integral, dentre elas estão: A proposta pedagógica do ensino regular como ato de promoção ao atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e até mesmo altas habilidades.

Como meio de garantir o acesso e permanência dos discentes a Lei nº 13.005, de

25 de junho de 2014 preconiza que:

Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilidade de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014a).

Mediante dados apresentados pelo Censo Escolar de Educação Básica de 2013 apontam que do total de matrículas do ano em questão, 78,8% eram em classes comuns, enquanto, em 2007 o percentual era de 62,7%. Podemos observar uma mudança quanto a valorização do ensino inclusivo e uma busca mais assídua, por parte dos profissionais, para aprender os melhores métodos de ensino para os alunos-alvo em todos níveis de educação (Brasil, 2014b).

3.2. Dificuldades encontradas na formação de professores de educação básica para a escolarização de crianças autistas

Muitas dificuldades são encontradas quando observamos a prática docente no ensino para crianças com (TEA) na rede regular básica de ensino. Em um estudo realizado em escolas públicas da região noroeste no estado do Rio grande do Sul, analisou-se o discurso de 4 professoras ao relatarem suas primeiras experiências em sala de aula com alunos diagnosticados com autismo. O estudo separou as vivências experienciadas pelas professoras em 2 aspectos: os sentimentos vivenciados pelos professores e a prática pedagógica com estes alunos durante a sala de aula, conforme evidenciado na fala das professoras:

“Mas o primeiro impacto, assim, foi bem difícil” (Professora 1); “Então quando me falaram eu fiquei bem apavorada, porque eu não tinha nenhuma formação né, nada pra trabalhar com eles.” (Professora 3); “Quando eu vim pra escola em 2015, eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista, aí eu fiquei apreensiva assim...” (Professor 4) (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Com base no discurso acima, é possível inferir que os professores evidenciaram uma insegurança advinda da falta de experiência com essa especificidade de público no chão da escola. Este contexto nos chama atenção primordialmente para a falta de conteúdo específico de formação na universidade que ambiente tal conjuntura. Essa percepção é corroborada após a leitura da fala da professora 3, conforme citado a

seguir: “Então quando me falaram eu fiquei bem apavorada, porque eu não tinha nenhuma formação né? nada pra trabalhar com eles”.

Ainda segundo a autora, o discurso dos professores evidenciou a falta de conhecimento específico sobre as necessidades quanto ao desenvolvimento motor e psicossocial que necessitam ser vivenciadas pelo autista em sua fase escolar:

“É normal, porque a gente sempre tem crianças diferentes, nenhuma criança é igual, então a gente sempre tem que ter um planejamento, tu nunca consegue planejar uma coisa e desenvolver a mesma coisa, da mesma maneira com todos, então ele, nesse sentido, tranquilo assim né” (Professora 1); “Se nós formos olhar, toda criança precisa de um olhar especial da professora. Às vezes dizem “ah, o fulano não aprende mas ele não tem deficiência nenhuma”, mas ele precisa de um outro olhar, outro direcionamento, porque a questão da deficiência é assim, é o direcionamento que você vai dar para aquela criança, com um recurso diferente, mas você tem que estar disposto a fazer, se você não estiver disposto você não faz nada” (Professora 2) (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Apesar da promulgação do decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 encontrado na Política Nacional de Educação Especial, que regulamenta a assistência através da Perspectiva da Educação Inclusiva, encontramos ainda, professores que por falta de vivência do conteúdo na etapa de formação docente, enfrentam dificuldades na prática pedagógica com estudantes autistas. Essas dificuldades foram vivenciadas pelos professores em sua práxis pedagógica ao elencar alguns fatores relacionados à falta de estrutura específica para a inclusão dos autistas em sala: Ausência de uma mediadora no AEE, e a inexistência de uma capacitação específica para auxiliar o professor no reconhecimento das necessidades específicas do estudante. Apesar da busca por estes profissionais por conteúdo para tratar com alunos neuroatípicos na educação básica, essa pesquisa só ocorre quando o mesmo é colocado frente a frente com este público, ressaltando assim, a necessidade de uma construção específica de currículo no âmbito de formação acadêmica sobre este tema. Ademais, no que tange ao aspecto da formação continuada por parte dos professores, esta acontece por um incentivo dos mesmos em melhorar sua prática pedagógica, não existindo por parte do estado enquanto órgão regulamentador da qualidade de ensino, a inserção de cursos de aprimoramento específicos para o aprofundamento de conhecimento nessa temática (Brasil, 2008; Souza, 2015).

Apesar do sentimento de despreparo dos professores no que tange à inclusão de estudantes neurodiversos em sala de aula, a inserção desse público no ambiente escolar é uma realidade que tende a crescer cada vez mais no país, uma vez que o registro de nascimento de crianças com TEA têm aumentado. Segundo dados do Centro

de Controle de Prevenção e Doenças (CDC), do governo dos Estados Unidos da América, dados coletados em 2020 revelam que 1 em cada 36 crianças de 8 anos, possuem o diagnóstico de autismo o que é referente a 2,8% da população do país. Esse estudo contou com o quantitativo de 226 mil crianças dentro do espectro autista, o que sugere um aumento em 22% quando relacionado aos dados da pesquisa coletada em 2018, onde a proporção era 1 em 44 (Maenner, 2023).

No Brasil ainda não há estudos recentes com relação aos números de prevalência do autismo, até o presente momento. Um estudo piloto realizado em 2011, na cidade de Atibaia em São Paulo, a proporção foi de 1 à cada 367 habitantes, e os dados foram levantados em apenas um bairro com 20 mil habitantes da cidade (Magalhães et al, 2022). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu em seu questionário de amostra a seguinte pergunta: “ já foi diagnosticado (a) com autismo por algum profissional de saúde?”, esse dado foi incluído após a sanção da LEI Nº 13.861, de 18 de julho de 2019 que obriga o IBGE a inserir perguntas sobre o autismo no Censo de 2020 .Segundo informações do IBGE o Censo estava com término previsto para outubro de 2022, porém o mesmo encontra-se em andamento com a nova data prevista de finalização até 2025 (Brasil, 2019).

No cenário atual da educação física escolar, as dificuldades enfrentadas pelos professores em atuação se mostram semelhantes aos encontrados por outras disciplinas escolares, porém, o sentimento segregacionista por parte destes se mostra mais evidente em sua prática pedagógica. Este aspecto pode estar relacionado à característica histórica dessa disciplina, que quando ambientada sobre o contexto da ditadura militar foi marcada pelo movimento de saúde nas décadas de 60/70, caracterizada pelo incentivo dos estudantes à busca pelo esporte de alto rendimento, este evidenciado na época pela busca de maiores conquistas desportivas, descaracterizando, a importância da inclusão de estudantes deficiências físicas e/ou intelectuais (Simões, 2011, p.127).

Apesar disso, há um aumento no número de professores de educação física recém-formados que se mostram mais positivos acerca da temática da inclusão escolar em detrimento aos profissionais mais experientes na área, isso pode estar relacionado à inserção de cadeiras complementares no curso de educação física que ambientam esta temática, ainda que a perspectiva dos professores de educação física esteja mudando em relação à inclusão de estudantes com necessidades específicas em sala de aula, as práticas docentes acerca desse público está focando, primordialmente no desenvolvimento de habilidades baseadas no seu desenvolvimento físico com objetivos de formação de atleta (Garozzi et. al, 2021).

O aspecto do reconhecimento quanto ao desenvolvimento do ser humano para

além das suas capacidades físicas está atrelado no contexto da educação física aos princípios metodológicos que os docentes mais se caracterizam, muitos profissionais supervalorizam alguma metodologia de ensino ou alguma vivência prática de conteúdo em detrimento de outros por sua vivência prática nesse âmbito em sua época de formação profissional, isso contribui para a separação dos estudantes neurodiversos em sala de aula. A prática das aulas focadas em métodos tradicionais de ensino está relacionada à falta de adaptabilidade das experiências oferecidas pelo professor quando comparadas às necessidades específicas de cada estudante presente na classe, criando a percepção de que os estudantes não participam das atividades por causa das deficiências inerentes aos estudantes e não pela falta de acomodação das tarefas aos mesmos, o que liberta o docente da responsabilidade em atender essa categoria presente em âmbito escolar (Jucá, 2022).

Nesse sentido, a visão de inclusão destes estudantes precisa ser ampliada para além das capacidades psicomotoras que são apresentadas:

“Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, construindo assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.” (Chiote, 2013, p.37).

Sob essa perspectiva, a busca pela educação de qualidade por parte do governo deve ambientar as diferentes nuances de cada aluno, com vista a oferecer uma práxis pedagógica que leve a educação libertadora por parte dos indivíduos, estes vistos atualmente parte integrante da nossa sociedade, devem atuar de maneira objetiva nos rumos em que a sociedade se colocará perante os desafios apresentados (Freire, 1996).

3.3. Possibilidades de atuação do professor de educação física na inclusão de estudantes com TEA

No aspecto que tange a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de educação física escolar, um estudo realizado com em 6 crianças autistas, sendo 3 delas fazendo parte do grupo controle evidenciaram a evolução nos níveis de coordenação motora após participar de aulas de Jiu-jitsu, o grupo intervenção participou de 60 aulas por um período de 8 meses, apesar da melhora evidenciada após o teste de coordenação motora *Korperkoordination test fur Kinder (KTK)*, o autor citou os desafios enfrentados pela falta de ambientação quando relacionado a dificuldades de comunicação entre o professor e os estudantes, situação esta que foi solucionada após o decorrer das atividades (Fontes et. al, 2021).

Krüger et al. (2018) também demonstrou a evolução na aquisição de habilidades motoras em participantes de um programa de atividades rítmicas, este, por sua vez evidenciou a melhora de aspectos inerentes a comportamentos sociais após a intervenção de 14 semanas.

Lopes Moreno e Lopes (2021) demonstraram as dificuldades da participação de estudantes autistas em programas de iniciação à prática esportiva, devido a fatores inerentes a falta de habilidades sociais e o preconceito dos demais participantes resultante da falta de conhecimento acerca das características das pessoas com transtorno do espectro autista, apesar dos desafios enfrentados, foi observado uma melhora no desenvolvimento psicomotor dos participantes, além da melhoria das habilidades sociais, o mesmo autor corrobora ainda a continuação das amizades estabelecidas após a intervenção do programa.

Apesar da melhoria das habilidades sociais apresentadas pelos estudos acima, a dificuldade em se ajustar aos padrões sociais foi observada quando relacionado a ocorrência de bullying sofrido por autistas, após uma entrevista estruturada realizada com, pais alunos autistas e professores de educação física de uma instituição especializada na região de Fortaleza/CE, o discurso destes últimos atores nos infere à ao menosprezo da situação quando ocorrida em instituições escolares, segundo a fala dos professores:

“Isso de bullying é tudo invenção, não passa de brincadeira de criança.”; “Aqui na escola trabalhamos fortemente este tipo de violência, e não permitimos esses tipos de comportamentos, principalmente com as crianças deficientes.”; “Ficam dando importância demais pra essas coisas de bullying, não vejo eles fazendo isso não, o que vejo são coisas de meninos que brincam como meninos e depois fica tudo resolvido, nada demais.”; e “Rapaz, sinceramente não consigo entender porque tanto alarde pra esse assunto, isso é coisa de criança” (Falcão; Stelko-Pereira; Alves, 2021).

Nesse sentido Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019), destaca a importância do papel dos professores quanto à sua função mediadora de conflitos escolares, facilitando assim a efetiva inclusão dos alunos autistas nas escolas.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância da educação inclusiva para alunos com TEA diante da visão da educação física escolar, no qual se fez necessário compreender o conceito do transtorno do espectro autista e quais os impactos dos déficits de cognitivos, motores e sociais no ambiente escolar.

No decorrer da pesquisa, foi evidenciada a importância da educação física

escolar no desenvolvimento integral de crianças autistas, apesar visão metodológica tradicional dos professores de educação física dificultar a inclusão desses alunos nas aulas, esse panorama está sendo mudado com o ingresso de novos profissionais na área, embora esses profissionais estejam mais conscientes sobre a temática apresentada, ainda há desafios a percorrer no que tange ao manejo dos estudantes, dificuldades encontradas na comunicação entre professor-estudante são os aspectos mais encontrados, devido a dificuldade de alunos autistas com habilidades sociais.

Aspectos relacionados ao déficit de coordenação motora foram evidenciados e desenvolvidos após a intervenção desses alunos com aulas de Jiu-jitsu e atividades rítmicas, o que corrobora com a possibilidade de desenvolvimento desse público frente à diminuição das dificuldades de coordenação motoras comumente apresentadas por indivíduos autistas, mostrando que estes podem, à medida com que os professores atuem com seus estudantes se desenvolverem neste aspecto do desenvolvimento

No que tange a dificuldade com habilidades sociais, houve uma evolução nesse sentido após a prática desportiva de futebol, com base nas observações apresentadas pelo pesquisador, indivíduos que antes tinham muita dificuldade para se interrelacionar com seus pares, conseguiram após o período de intervenção, manter relacionamentos com seus colegas.

Sendo assim, é possível inferir que a inclusão de estudantes autistas no efetivo processo de ensino-aprendizagem nas escolas está caminhando rumo a busca do desenvolvimento integral dos estudantes, apesar de haver ainda professores que não possuem conhecimento específico sobre esta temática, novos profissionais no mercado de trabalho mostram-se conscientes da importância da responsabilidade da escola em atuar no processo de inclusão escolar de crianças autistas.

Referências

- AGRIPINO-RAMOS, C. S.; LEMOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R. **Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças?**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 453-468, 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, _____, M. E. D. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art, v. 60, 2008; DE QUADROS, Ronice Müller; _____ . **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012. _____ . **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014a. _____ . Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023. _____ . **LEI nº 13.861/2019**. Para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília: Presidência da República 2019. _____ . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s47-s53, 2006.
- CAPRARO, P., & TOSIM, A. (2021). Propostas da educação física para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. *Revista de Educação*, 12(12), 47-63.
- CHIOTE, F.A.B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais:**

terapia e educação. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FALCÃO, C. S. N.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G. **Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes.** Educação e Pesquisa, v. 47, 2021.

FONTES, V. A. M. et al. **Coordenação motora de crianças com Transtorno do Espectro Autista:** Efeitos de um programa de Jiu-jitsu. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 29, n. 1, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

GAROZZI, G. V. et al. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO:** O QUE DIZEM OS ESTUDOS. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 29, n. 3, 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas; 2010.

GÓIS JUNIOR, E.; SIMÕES, J. L. **História da Educação Física no Brasil.** Recife: Universitária, p.127, 2011.

JUCÁ, L. G. et al. **Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista:** uma revisão integrativa. Motrivivência, v. 34, n. 65, 2022.

KRÜGER, Gabriele Radünz et al. O efeito de um programa de atividades rítmicas na interação social e na coordenação motora em crianças com transtorno do espectro autista. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 23, p. 1-5, 2018.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 69-84, 2020.

LÓPEZ DÍAZ, José María; MORENO RODRÍGUEZ, Ricardo; LÓPEZ BASTÍAS, José Luis. Fútbol como programa deportivo para menores con TEA en educación primaria. Cuadernos de Investigación Educativa, v. 12, n. 1, p. 22-33, 2021.

MAENNER, M. J. **Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years**—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. MMWR. Surveillance Summaries, v. 72, 2023.

MAGALHÃES, J. M. et al. Diagnósticos e intervenções de enfermagem em crianças com transtorno do espectro autista: perspectiva para o autocuidado. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 36, 2022.

SOUSA, M. J. S. de. **Professor e o autismo:** desafios de uma inclusão com qualidade. 2015.

TOMÉ, Maycon et al. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. Movimento e Percepção, v. 8, n. 11, 2007.

WEIZENMANN, L. S; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B.. **SCHOOL INCLUSION AND AUTISM:** TEACHERS' FEELINGS AND PRACTICES. Psicologia Escolar e

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE BACHARELADO OU LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA

Termo de Compromisso de Orientação

Eu, Victor Ferreira Chagas, matrícula nº [REDACTED], aluno(a) do Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, inscrito no CPF [REDACTED] e RG [REDACTED], informo que o(a) Prof.(a) Dra. Fátima Guimarães SIAPE [REDACTED], Lotado no Departamento de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, será o(a) meu(minha) orientador(a) de trabalho de conclusão de curso. Assumo estar ciente do meu compromisso e de todas as normas de construção, acompanhamento, apresentação e entrega do artigo (original ou revisão) e/ou monografia.

Recife 21 de julho de 2023

Documento assinado digitalmente
 FATIMA LUCIA RODRIGUES GUIMARAES
Data: 21/07/2023 22:44:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Fátima Lúcia Rodrigues Guimarães
Assinatura do orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 VICTOR FERREIRA CHAGAS
Data: 22/07/2023 17:43:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Victor Ferreira Chagas
Assinatura do orientando(a)