

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Nilza Maria de Pinho Moraes

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRANSTORNO DO  
ESPECTRO DO AUTISMO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO  
DISTRITO DE ICOARACI/ PA**



Belém- PA  
2022

Nilza Maria de Pinho Moraes

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRANSTORNO DO  
ESPECTRO DO AUTISMO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO  
DISTRITO DE ICOARACI/ PA**

Texto apresentado para defesa de Dissertação  
de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade do Estado do  
Pará.

Orientadora: Prof. Dra. Marta Genú Soares

Belém – PA

2022

---

Dados Internacionais De Catalogação Na- Publicação (CIP) Biblioteca Do CCSE/ UEPA,  
Belém-PA

Moraes, Nilza Maria de Pinho.

O Ensino da Educação Física e Transtorno do Espectro do Autismo: Prática pedagógica no  
Distrito de Icoaraci - Pará

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Do Estado Do Pará, Belém, 2022.

1. Educação Física escolar – 2. Inclusão – 3. Metodologia I. Soares, Marta Genú  
(orient.). II. Título.
-

NILZA MARIA DE PINHO MORAES

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRANSTORNO DO  
ESPECTRO DO AUTISMO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO  
DISTRITO DE ICOARACI/ PA**

Texto para defesa de Dissertação de Mestrado  
apresentado ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade do Estado do  
Pará.

Orientadora: Prof. Dra. Marta Genú Soares

Data:12/04/2022

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_ - Orientadora

Prof. Dra. Marta Genú Soares

Doutora em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN  
Universidade do Estado do Pará -UEPA

\_\_\_\_\_ - Membro Interno

Prof. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP  
Universidade do Estado do Pará -UEPA

\_\_\_\_\_ - Membro Externo

Prof. Dr. José Pereira de Melo

Doutor em Educação Física- Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

\_\_\_\_\_ - Membro Convidado

Prof.º Dr. Aníbal Brito Neto

Doutor em Educação Física- Universidade do Estado do Pará-UEPA  
Universidade do Estado do Pará- UEPA

Aos professores de Educação Física e todos os profissionais da educação que inspiram à realização de boas práticas de inclusão com alunos TEA na rede de ensino pública ou privada.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz divina e guia de paz para meu coração nos momentos de conflitos, crises e tristezas para transpor as dificuldades enfrentadas ao longo desta trajetória acadêmica;

Ao meu amado pai Antônio João Farias de Moraes (*in memoriam*), pelo apoio incondicional em vida, me motivando a buscar qualificação para uma vida feliz e realizada profissionalmente; à minha amada mãe Maria Orminda de Pinho Moraes, pelo exemplo de força de mulher, inspiração na vida acadêmica e em muitos conselhos que foram determinantes na minha trajetória de vida;

A minha filha Camila Diedra Moraes Danin, que me ensinou a amadurecer e a buscar o melhor de mim na sociedade;

Aos meus irmãos (Ana, Wellington, Ritha, Wilza e Mariza) e familiares pelo apoio *on line* e descontração nas reuniões em família por serem minha base emocional para prosseguir com os estudos no mestrado;

A orientadora Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Marta Genú, pelas valiosas incontáveis contribuições e orientações acadêmicas, que possibilitaram o prosseguimento da trajetória desta dissertação e ainda por acreditar que as barreiras existem para serem vencidas;

Aos (as) professores (as) avaliadores (as) da Banca de Dissertação Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno (UEPA), Prof. Dr. José Pereira de Melo (UFRN) e membro convidado Prof.<sup>o</sup> Dr. Aníbal Brito Neto (UEPA), pelas contribuições teóricas para melhoria qualitativa do conhecimento acadêmico;

Aos colegas da turma15 do PPGED/UEPA, pelas trocas e produções de conhecimentos durante as aulas no decorrer do curso;

Aos funcionários do setor de Pós-graduação da UEPA, especialmente da Biblioteca pela disponibilidade das fontes e informações necessárias;

A COEES/SEDUC, pela autorização da pesquisa de campo junto aos professores participantes das entrevistas pertencentes a USE 10, em Icoaraci;

A todas as pessoas com deficiência, notadamente com o TEA, que de forma direta e indireta colaboraram para a realização desse estudo.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Paulo Freire

## RESUMO

MORAES, Nilza Maria de Pinho. **O ensino da educação física e o Transtorno do espectro do autismo: prática pedagógica no distrito de Icoaraci/ PA.** Belém: Universidade do Estado do Pará, 2022, 145f [Dissertação de Mestrado]

O tema investigado trata do ensino da educação física e o Transtorno do espectro do autismo. O objeto de estudo são as práticas de ensino em Educação Física no contexto inclusivo, de alunos com TEA, em escola pública estadual no Distrito de Icoaraci no município de Belém/PA. Analisa a prática de ensino de professores de Educação Física que atendem alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no âmbito escolar, diante da concepção da Inclusão, e para tanto, elege três objetivos específicos: I- identificar propostas oficiais de ação e execução de atividades voltadas para a Educação Inclusiva; II- caracterizar o conteúdo das aulas, bem como o suporte teórico e as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física com alunos com autismo na Rede Pública de Ensino e III- levantar a produção teórica sobre inclusão de alunos com autismo nas aulas regulares de Educação Física. As categorias do estudo estão pautadas no referencial teórico de Silva (2015; 2016) e Chicon (2011), que discutem a prática do professor de Educação Física, as interlocutoras Orrú (2017), Mantoan (2011, 2015) e Oliveira (2005) que tratam de inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino dentre outros documentos oficiais que orientam o sistema público de ensino com alunos TEA. Usa como etapas metodológicas interdependentes, o estudo bibliográfico e para a coleta de dados, a técnica da entrevista semiestruturada e para análise das mensagens capturadas, a dotação do método da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977). Em meio à pandemia, três professoras de Educação Física, após a anuência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, participaram por meio virtual, como informantes. Como resultado, constatou-se fragilidades teóricas e metodológicas nas práticas de ensino, produzidas pelos desafios e limites que o aluno com TEA representa para o professor de educação física, embora tenham expressado uma sensibilidade para acolher alunos com o TEA e a buscarem estratégias de conduzir suas aulas no fazer pedagógico inclusivo.

**Palavras-chave:** Formação de Professor. Educação Física inclusiva. TEA

## ABSTRACT

MORAES, Nilza Maria de Pinho. **Teaching physical education and the autism spectrum disorder: pedagogical practice in the district of Icoaraci/ PA.** Belém: University of the State of Pará, 2022, 145f [Master's Dissertation]

The investigated theme deals with the teaching of physical education and autism spectrum disorder. The object of study is the teaching practices in Physical Education in the inclusive context, of students with ASD, in a state public school in the District of Icoaraci in the city of Belém/PA. It analyzes the teaching practice of Physical Education teachers who serve students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school environment, in view of the concept of Inclusion, and for that, it elects three specific objectives: I- identify official proposals for action and execution activities aimed at Inclusive Education; II- characterize the content of the classes, as well as the theoretical support and practices developed in Physical Education classes with students with autism in the Public Education Network and III- raise the theoretical production on the inclusion of students with autism in regular Physical Education classes. The study categories are based on the theoretical framework of Silva (2015; 2016) and Chicon (2011), who discuss the practice of the Physical Education teacher, the interlocutors Orrú (2017), Mantoan (2011, 2015) and Oliveira (2005) that deal with the inclusion of people with disabilities in the education network, among other official documents that guide the public education system with TEA students. It uses as interdependent methodological steps, the bibliographic and field study, for data collection, the semi-structured interview technique and for the analysis of captured messages, the content analysis method, according to Bardin (1977). In the midst of the pandemic, three Physical Education teachers, after agreeing to the Free and Informed Consent Term, participated through virtual means, as informants. As a result, theoretical and methodological weaknesses were found in teaching practices, produced by the challenges and limits that the student with ASD represents for the physical education teacher, although they have expressed a sensitivity to welcome ASD students and to seek strategies to conduct their classes. in inclusive pedagogy.

**Keywords:**Teacher Training. Inclusive Physical Education. TEA

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE -</b>	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
<b>AMA-</b>	ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA
<b>BNCC-</b>	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
<b>CAD-</b>	CADASTRO ÚNICO DE PESSOAS COM TEA
<b>CAPES–</b>	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
<b>CEFOR –</b>	CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARÁ
<b>CEPA-</b>	COORDENAÇÃO ESTADUAL DE POLÍTICA PARA O AUTISMO
<b>CIPTEA-</b>	CARTEIRINHA DE IDENTIFICAÇÃO DE PESSOA COM TEA
<b>CNS-</b>	CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE
<b>CONBRACE -</b>	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
<b>COEES -</b>	COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
<b>COVID -19 -</b>	CORONA VIRUS DISEASE 2019
<b>DAICO -</b>	DISTRITO DE ICOARACI
<b>DSM -</b>	<i>THE DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS</i>
<b>EF -</b>	EDUCAÇÃO FÍSICA
<b>GTT -</b>	GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO
<b>IBGE-</b>	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
<b>IDH-</b>	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
<b>LBI -</b>	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
<b>LDBEN -</b>	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
<b>MEC -</b>	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
<b>NATEE –</b>	NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO
<b>NEL -</b>	NÚCLEO DE ESPORTE E LAZER
<b>ONU -</b>	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
<b>PEE –</b>	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
<b>PNE -</b>	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
<b>PNES-</b>	PORTADOR DE NECESSIDADE ESPECIAL
<b>PCD-</b>	PESSOA COM DEFICIÊNCIA
<b>PCNS -</b>	PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL

<b>PEPTEA-</b>	POLÍTICA EDUCACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DE PESSOAS TEA
<b>PNE -</b>	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
<b>PROFASS-</b>	PROGRAMA DE FORMAÇÃO E ASSESSORAMENTO
<b>PRP -</b>	PROGRAMA DE REEDUCAÇÃO PSICOMOTORA
<b>SEDUC/PA -</b>	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ
<b>SAEE –</b>	SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
<b>SEMESP -</b>	SECRETARIA DE MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO
<b>TEA -</b>	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO
<b>TLCE-</b>	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
<b>UEPA -</b>	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
<b>UFPA -</b>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
<b>UFRN -</b>	UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO NORTE
<b>UNESCO -</b>	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
<b>UNICEF -</b>	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFANCIA
<b>UNICAMPI-</b>	UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
<b>USE-</b>	UNIDADES DE SERVIÇO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ
<b>URE-</b>	UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 TRILHA TEORICO-METODOLOGICA .....</b>	<b>21</b>
2.1 Estado da Arte .....	21
2.2 Abordagem Metodológica .....	28
2.3 <i>Lócus</i> e Sujeitos.....	32
2.4 Procedimentos Metodológicos .....	34
<b>3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROGRAMAS ESCOLARES PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA ESCOLA PÚBLICA .....</b>	<b>41</b>
3.1 A política educacional federal e as orientações para o trabalho pedagógico para educação especial inclusiva .....	42
3.2. Na esfera estadual as orientações para a educação especial inclusiva .....	59
<b>4 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>73</b>
4.1 Categoria Prática de ensino.....	73
4.2 Categoria Planejamento.....	77
4.3 Categoria Prática inclusiva com aluno TEA .....	79
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar o tema inicia-se nas diversas interações sociais vivenciadas no Programa de Reeducação Psicomotora (PRP), ofertado pelo Núcleo de Esporte e Lazer (NEL), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), vinculado à Coordenação de Educação Especial (COEES), programa que existe desde 1995, mas, oficializado em 2012, pela portaria nº 1.380/2012 -GS/SEDUC.

Quando ingressei como servidora pública na rede regular de ensino em 2003, não havia tido o contato com alunos com deficiência em classes regulares, nem mesmo quando estava na graduação a cursar a disciplina Prática de Ensino. Doze anos depois, integrei no PRP e logo me deparei com alunos com diferentes deficiências e dentre elas, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), fazendo parte da turma com alunos sem deficiência.

No campo acadêmico, em 2014, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Universidade Federal do Pará (PIBID/UFPA), no projeto “A Cultura Corporal como possibilidade metodológica para o ensino da Educação Física nos ensinos fundamental e médio”, participei como bolsista na função de supervisora, experiência que possibilitou situações enriquecedoras para trocas de conhecimentos com os alunos acadêmicos na construção de diálogos entre o Ensino Superior e a Educação Básica no ensino regular no estado do Pará.

A vivência no projeto mencionado, acrescentou-me novas possibilidades de sistematização de proposta para o ensino da Educação Física, que considera a produção de conhecimento nacional e regional em constante relação com a dinâmica da realidade local, por meios de ações integradas, estudos, atividades que valorizam o trabalho coletivo – planejamento e intervenção no ensino, com o aporte teórico no Coletivo de Autores (1992) e em Saviani (1995). Nessa experiência, percebi o quanto a pesquisa é importante para o professor repensar a sua prática de ensino e buscar um ensino e aprendizagem mais qualitativo para o ensino fundamental e médio.

Para além das aulas em classes regulares no Ensino Fundamental e Médio, busquei outros desafios à minha prática docente no momento em que assumi a função de professora de Educação Física em Educação Especial no PRP em 2014. Posto isso, comecei a refletir sobre a prática de ensino na educação inclusiva e a importância de o professor aprofundar conhecimentos específicos para o trabalho

docente com alunos que apresentassem TEA, bem como a necessidade de o trabalho ser desenvolvido em parcerias com outras áreas (psicopedagogia, assistência social, fisioterapia, psicologia). Dessa forma, o trabalho docente passaria a ter uma abordagem multidisciplinar tal qual estabelece os documentos oficiais legais, a literatura especializada e a literatura geral sobre a docência voltada a alunos com TEA.

Relativo aos estudos científicos, desde 2017 integro o Grupo de Pesquisa Resignificar- Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física, em que a minha participação atentou para os questionamentos sobre as práticas de ensino com alunos com TEA, na perspectiva da educação inclusiva no sistema regular de ensino, especificamente da rede pública e na fundamentação dessa pesquisa.

Considerarei como relevante para delimitar o objeto de pesquisa, ainda, a indagação de uma mãe de um aluno com TEA atendido no NEL, quando em um determinado momento da aula questionou-me assim: *“Por que meu filho não frequenta as aulas de Educação Física na escola da turma dele e aqui - nas aulas de natação - ele realiza e interage com outros alunos da turma e com a senhora”?* A pergunta feita pela mãe contribuiu para demarcar a lacuna investigativa sobre o tema em questão.

O questionamento da mãe do aluno com autismo, levou-me a considerar que a concepção de inclusão não é apenas inserir pessoas com deficiência em escolas regulares do sistema educacional, ou em escolas especializadas, mas sim possibilitar a elas condições sociais, materiais e principalmente atitudinais adequadas nesses espaços, para que de fato o direito seja traduzido em práticas pedagógicas inclusivas, sem os prejuízos sociais da segregação e exclusão social. Para Mantoan (2011) as razões estão na resistência de alguns professores em relação as mudanças nas suas práticas educativas que a inclusão proporciona para uma escola para todas as pessoas, com base no reconhecimento e valorização das diferenças, a inclusão também segundo a autora tem o intuito de desmanchar os princípios que a escola tem se firmado até hoje.

A partir desse momento, iniciei minhas sistematizações e, para o atendimento do aluno com TEA pelo PRP, inicialmente se faz necessário encaminhar um documento oficial da unidade escolar da rede pública estadual informando a matrícula, anexar o laudo médico e uma declaração da escola de que está

frequentando as aulas. Após esses procedimentos administrativos, o aluno será atendido por um fisioterapeuta, o qual indicará a atividade física adequada a ele de acordo com avaliação realizada e poderá ser encaminhado para a natação corretiva, ginástica corretiva entre outros subprogramas no PRP que poderão suprir e ou complementar suas necessidades físicas, sociais e psicológicas.

Além disso, o aluno é avaliado também por um médico do NEL para acréscimo de recomendações médicas e nessa perspectiva, quando o aluno com TEA é incluído na natação, subprograma no qual exerço a função de professora de Educação Física no PRP, ele já passou por uma criteriosa avaliação médica que juntamente com o atendimento da atividade física fará parte de seu histórico de desenvolvimento biofísico e social, posto que necessitará em paralelo de um atendimento público multiprofissional para o seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

Ainda no campo profissional, participo do programa já dito, há cerca de seis anos e sigo no caminho do magistério (re) construindo a prática de ensino na educação física, através da convivência com crianças diagnosticadas com TEA e suas famílias. A cada encontro com esse universo, percebo que cada uma apresenta particularidades, nenhuma é igual a outra, embora possuam o mesmo diagnóstico. Durante essa convivência, utilizo inúmeros recursos psicomotores, com o objetivo de estimular as capacidades intelectuais, neurológicas, físicas ou sensitivas por meio do ambiente aquático. De todo modo, senti a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos e práticos além de buscar outras estratégias de ensino para atender as especificidades de alunos com TEA que participam do PRP.

A partir da experiência docente com alunos TEA no PRP, busquei qualificação no campo da Educação Especial - condição exigida pela Coordenação de Educação Especial do Estado do Pará, para que pudesse continuar desenvolvendo atividades físicas no referido programa - para compreender as singularidades do TEA, bem como as formas de ensino para atuar como professora, tendo em vista as urgentes necessidades basilares do respectivo público, como: conhecimento do comportamento de uma criança com autismo e suas capacidades de desenvolvimento social, físico, mental e suas relações; as práticas de ensino adequadas para cada aluno; a avaliação especializada e coletiva para esses alunos, a interação com eles no ambiente escolar e desenvolvimento, notadamente no meio aquático.

A inclusão como processo no contexto escolar constitui-se como um campo do conhecimento que tem inquietado muitos professores, especialmente na prática de ensino de Educação Física, dado que muitos professores se veem atônitos com essa realidade na educação brasileira e necessitam buscar qualificação para lidar com alunos com deficiência, em especial com TEA. Nesse cenário, observa-se que o sistema público educacional vem ampliando as políticas do direito à educação para todos na década da educação, porém há inúmeras pessoas à margem deste direito no país, posto que o cenário político atual em relação às conquistas dos direitos sociais e investimentos para o campo educacional estão incertos devido aos recentes cortes do governo federal nos investimentos no campo da educação o que impõe uma barreira para o seu pleno desenvolvimento.

A busca pelo direito à inclusão no campo da educação emerge de movimentos sociais e educacionais pelo princípio da inclusão na década de 1990 do século XX, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien – Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca na Espanha, em 1994, com apoio de órgãos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O Brasil, como participante, comprometeu-se em universalizar a educação e implantar políticas educacionais nessa direção para garantia desses direitos no sistema público educacional.

Para demonstrar o compromisso, o país mobilizou docentes e centros universitários para elaboração participativa do Plano Decenal de Educação Para Todos, tendo sua conclusão no ano de 1993, sem, no entanto, ter força de lei, porém o plano contempla a Educação Especial.

No decorrer de sua implantação, em 1996, o Brasil estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a qual prescreve no Artigo 58, que a educação especial passa a ser concebida como uma modalidade de ensino a ser ofertada preferencialmente na rede regular para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com destaque para a Educação Especial, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e possibilitou

o atendimento da demanda de alunos com deficiência em classes regulares de ensino, e não somente em centros especializados em educação especial. Também ensejou a nomenclatura, antes intitulada Portadores de Necessidades Especiais (PNES) para pessoas com deficiência (PCD).

Nas escolas públicas com turmas regulares, os professores da Educação Básica passaram a receber em suas classes educandos com deficiência, a partir dessa realidade os sistemas públicos de ensino sentiram a necessidade de ofertar cursos livres e ou formação continuada em educação especial, com vistas a ampliação do conhecimento acadêmico para aprender a lidar com esta nova realidade escolar e possibilitar aos professores alguma formação específica quanto ao atendimento aos alunos com deficiência.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passaram a nortear e orientar os profissionais da Educação quanto à didática do professor em relação ao aluno para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Como um meio de padronizar o currículo do ensino fundamental adotado no país como um todo, os PCNs deveriam fazer parte do cotidiano das práticas educativas possibilitando aos professores a contextualização de suas práticas de ensino ensejando as mudanças de avaliação e planejamento de ensino considerando a diversidade de alunos atendidos na escola. Não possuíam caráter obrigatório, mas orientações metodológicas por disciplina curricular para fazer fluir um ensino com qualidade. Ensejou políticas de formação continuada em muitos municípios do Brasil por meio de programas de formação de professores conhecidos como PCNs em Ação. A educação especial, nesse contexto, foi bastante ampliada e debatida, dada a necessidade da adaptação curricular para as pessoas com deficiência nas escolas.

Em 2008, ocorreu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual garante o acesso irrestrito à educação para alunos que possuam necessidades educacionais especiais em todos os Níveis, Etapas e Modalidades da Educação Brasileira, os com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2007), a inclusão é um caminho para a convivência democrática e a diversidade, bem como as necessidades de

aprendizagens diferenciadas; por meio dela, o Estado deve oferecer uma educação de qualidade para todos em turmas regulares e comuns para os alunos.

Para a ampliação dos direitos à inclusão, pode-se dizer que ao lado das lutas e movimentos sociais pelo reconhecimento de pessoas com TEA é que em 2012, instituiu-se a Lei Nº 12.764/2012, a qual estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Dessa forma, é assegurada que a pessoa com TEA possa ser considerada deficiente para todos os efeitos legais. Isso significa, na prática, que a pessoa com autismo passa a ter legalmente todos os direitos conferidos às pessoas com deficiência no país, ampliando-se com essa legislação o atendimento a essa parcela da população que ficava à margem das políticas sociais da área.

Outra Lei importante ao atendimento da demanda de alunos com TEA diz respeito à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, nº 13.146, instituída em 2015, especificamente no capítulo IV, relacionado à educação pois, a educação inclusiva se configura como uma abordagem imprescindível para a caminhada da pessoa com deficiência, com a atribuição de possibilitar desenvolvimento em diversas situações. Assim, a escola, como um dos locais onde a educação acontece, deve fomentar e realizar práticas que contribuam para a evolução das pessoas e seu desenvolvimento.

No campo educacional não há como ser indiferente à inclusão, é necessário romper com a naturalização da situação e ir em busca de práticas de ensino para todos os alunos, como bem lembra a afirmação acima. É nesse sentido que busco um olhar sensível e criterioso de possibilidades quanto a aprendizagem de alunos com TEA. Destacamos que um dos movimentos pedagógicos inovadores de mudança na prática pedagógica do professor e percebido no ambiente escolar, nas últimas décadas, é o paradigma da inclusão. Ele tem provocado, no campo de formação de professores, inúmeros debates ao levantar as necessidades do assunto, demandando políticas públicas educacionais, instigando os professores a fazerem uma revisão de suas posturas pedagógicas, de seus saberes e ao mesmo tempo tem possibilitado à escola rever a sua função social.

Pela necessidade científica de responder a esse contexto educativo e analisar a formação dos professores que atendem alunos TEA, formulamos a pergunta científica: **Como os professores de Educação Física das turmas regulares da**

## **Rede Pública de Ensino desenvolvem suas práticas pedagógicas para alunos que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo-TEA?**

Para orientar a condução da pesquisa e compreender a totalidade da problemática, elaboramos as seguintes questões norteadoras: 1- Quais as propostas oficiais para a ação e execução de atividades voltadas para educação inclusiva no ensino de Educação Física? 2) Quais os conteúdos das aulas e o suporte teórico utilizados pelos professores de Educação Física com alunos TEA na Rede Pública Estadual de Ensino? 3) Quais orientações teóricas são recomendadas aos professores de Educação Física para uma prática de ensino inclusiva com alunos TEA?

Assim, destacamos que o Objetivo Geral da pesquisa é analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física que atendem alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no âmbito escolar para caracterizar os procedimentos de ensino e identificar o processo de inclusão escolar.

Para o alcance do objetivo mencionado, ao tratarmos das questões norteadoras do estudo temos para cada uma delas os objetivos específicos que são: 1- levantar as propostas oficiais de ação e execução de atividades voltadas para a Educação Inclusiva; 2- caracterizar o conteúdo das aulas, o suporte teórico e as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física com alunos TEA na rede pública de ensino; 3 – indicar elementos teórico-práticos para o ensino de Educação Física com inclusão do aluno TEA.

Para dar conta do objetivo geral deste estudo, importa dizer que com a evolução do pensamento epistemológico no fazer científico dentro do campo educacional, o pesquisador busca interpretar a realidade com a lente da referência teórico-epistemológica adequada à leitura do objeto pesquisado e não somente condicionado por um conjunto metodológico de instrumentos e técnicas de pesquisa sem estabelecer as conexões necessárias com a teoria que a sustenta.

Nesse sentido, em acordo com Minayo (2002) que orienta sobre a teoria e a metodologia serem inseparáveis, posto que uma dá sustentação à outra na medida em que são utilizadas de forma a orientar as inquietações e incertezas que o pesquisador enfrentará na caminhada de construção e reconstrução do conhecimento acadêmico.

A pesquisa proposta é analisar as práticas de ensino de professores de Educação Física de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no

Distrito de Icoaraci. Professores que podem ser efetivos ou não, porém se faz necessário terem alunos com TEA em suas turmas regulares, na percepção das práticas de ensino com um olhar nos fundamentos da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012- Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista- em consonância com as outras legislações vigentes que possibilitem uma prática de ensino em educação física inclusiva.

De acordo com a Coordenação da Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Pará (COOES-SEDUC/PA), responsável pelo desenvolvimento de políticas educacionais para as pessoas com deficiência no Estado do Pará, no ano 2019, registrou-se um total de 1.332 alunos com TEA matriculados na rede pública estadual no ensino regular representando a segunda população mais atendida, ficando atrás somente de alunos com Síndrome de Down e demais deficiências, perfazendo um total de 9.683 alunos público- alvo matriculados no sistema regular de ensino.

Em 2020, passou para 10.181 alunos com deficiência matriculados, segundo o relatório de matrículas no portal da Seduc, contribuindo para um olhar com mais sensibilidade e estratégias de práticas de ensino, ao mesmo tempo preocupante, devido percepção de profissionais que não possui formação para conduzir uma aula inclusiva com alunos especiais em turma regular.

Dentre os 08 Distritos Administrativos do Município de Belém, optamos pelo Distrito de Icoaraci (DAICO), o qual justificamos por ser a localidade dos alunos com autismo, atendidos no PRP, e possuir nesse Distrito 46 escolas da Rede Pública Estadual que atendem 854 alunos especiais, tornando-se assim um *lócus* referência para o levantamento de campo.

Na busca de dados acerca do quantitativo de alunos com TEA matriculados na rede pública estadual de ensino no DAICO - *lócus* de pesquisa - em Belém, obtive da Coordenadoria de Educação Especial, no ano de 2019, a informação de que há 326 alunos com autismo matriculados e distribuídos territorialmente em duas Unidades de Serviço Educacional do estado do Pará (USE): a USE nº 10, com 191 alunos e a USE nº 11, com 135 alunos.

Esses alunos estão matriculados no ensino fundamental, possuem idade escolar entre 06 e 15 anos e são acompanhados por professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades de ensino e por serem considerados PCD eles têm direito a duas matrículas no censo escolar, assim distribuídas: uma na

escola regular e a outra no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).

O SAEE, tem como objetivo possibilitar o suporte pedagógico individualizado na turma regular, avaliar o desenvolvimento do aluno e encaminhar para outros setores as demandas de alunos em avaliação e os já atendidos na busca pelos direitos sociais, além do educacional.

Para início de aprofundamento sobre o tema, buscamos conhecer o que já havia sido pesquisado sobre práticas de ensino em educação física com alunos TEA, a partir do levantamento das produções de Teses e Dissertações no Banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2019, a escolha do recorte temporal se justifica pelo fato do período demarcado corresponder ao marco da designação de que TEA é uma deficiência, a partir da Lei do Autismo em 2012.

Utilizamos na busca exploratória os seguintes descritores: Educação Física inclusiva, práticas pedagógicas, autismo e transtorno do espectro do autismo.

Ao analisar os títulos das pesquisas, realizamos a leitura crítica dos resumos para poder fazer a seleção a partir da aproximação com o tema de pesquisa proposto para o presente estudo.

A dissertação está organizada com a Introdução, na qual exponho a temática da pesquisa, seus objetivos e as motivações as quais me levaram a investigar as Práticas de Ensino dos professores de educação Física com alunos com TEA, seguida de três seções, além das Conclusões do estudo.

Na Seção I, tratamos do Percorso Teórico Metodológica da Pesquisa, em que descrevo os caminhos percorridos durante a pesquisa, a características do lócus e os cuidados éticos; na seção II; dialogamos sobre as políticas educacionais e programas escolares para o aluno com transtorno do espectro do autismo na escola pública, bem como um panorama das políticas públicas que auxiliam os professores de Educação Física nos conhecimentos das leis que amparam os deficientes em especial os que possuem TEA, está subdividido em: A política educacional federal e as orientações para o trabalho pedagógico para educação especial inclusiva; na esfera estadual as orientações para a educação especial inclusiva e o programa escolar e o plano de ensino do professor para alunos com autismo numa classe regular.

A seção III analisamos as práticas de educação física no contexto da inclusão escolar a partir de experiências docentes, por meio de entrevistas para recomendar o trabalho com crianças com TEA, também contribuir com os professores de educação física escolar, com os alunos, com os pais e, principalmente, com os sistemas públicos de ensino, na melhoria na qualidade de ensino educacional público inclusivo no Distrito de Icoaraci/Pará.

Na Conclusão, descrevemos algumas reflexões da prática de ensino dos professores de educação física com alunos TEA em turmas regulares de ensino público na rede estadual na perspectiva da educação inclusiva e com o horizonte científico aberto a novas descobertas e até mesmo inquietudes que o tema em tela enseja no fazer docente.

A técnica é a expressão prático-instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria específica em ação. As teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global de explicar uma visão de conjunto. (GAMBOA, 1995, p. 87-88)

## 2 TRILHA TEORICO-METODOLOGICA

Esta seção destina-se a apresentação do estado do conhecimento acerca do objeto “práticas de ensino de professores de educação física com alunos TEA em turmas regulares de ensino”, o método e a abordagem de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, a técnica aplicada, a organização dos dados e análise.

### 2.1 Estado da Arte

Para conformação do objeto do estudo “práticas de ensino” de professores de educação física com alunos diagnosticados com o transtorno do espectro autista (TEA) em turmas regulares de ensino, realizei um levantamento inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponível no Portal <http://capesdw.capes.gov.br#40> com acesso em março de 2020 e lancei no sistema os descritores “educação física inclusiva”, “práticas de ensino” e “transtorno do espectro do autismo”, para um período compreendido de 2013 a 2019.

A busca seguiu a finalidade de demarcação das produções acadêmicas, após a publicação da lei da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista em 2012. Nesse levantamento, encontrei onze (11) trabalhos com o título de Mestrado, relacionados com o tema do estudo, a saber, e nenhuma Tese.

1. CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.
2. CATALDI, Carolina Lessa. Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.
3. FREITAS, Vivianne Cristinne Marinho. Avaliação escolar de Alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, 2015

4. GONÇALVES, Juliana de Souza e Abreu. Resistências e criações no cotidiano escolar: relatos de experiências de professores de educação física, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, 2014.
5. LIMA, Thiago Hallison Medeiros de. Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Alagoas, 2017.
6. OLIVEIRA, Calleb Rangel de. Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo' 03/03/2017 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais
7. PEREIRA, Eliane Cândida. Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016
8. RODRIGUES, Michely Aguiar - O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015
9. SILVA, Fabiano Pires da. A constituição do professor no contexto da educação inclusiva: reflexões sobre sua formação e prática. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, 2015.
10. SOBRINHO, Jonas Moraes. Educação física escolar, formação permanente e inclusão: um diálogo com a diversidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.
11. SOUZA, Fabricio Amaral de. Formação, educação física e inclusão: compreendendo os processos inclusivos Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

Interessante comentar que a pesquisa “Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física” de Cataldi (2013), a autora identificou os principais apontamentos históricos da Política de Educação Inclusiva brasileira como também a necessidade dos professores de educação física estudarem os conceitos e aplicações da inclusão em cada realidade, oportunizando-os a participar de um curso de formação continuada, com o foco na Educação Física inclusiva.

Para a autora acima citada, a Educação Física inclusiva representa um ganho na construção da identidade do aluno com deficiência, onde desperta as suas possibilidades de participação, visto que as propostas metodológicas são baseadas na socialização e cooperação, esse estudo vai ao encontro da perspectiva dessa pesquisa.

A Dissertação “Educação Física Escolar, formação permanente e inclusão: Um diálogo com a diversidade” de Sobrinho (2017) teve como finalidades, discutir a formação continuada em serviço promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em especial, sobre os pressupostos da Educação Inclusiva na Educação Física Escolar no período de 2014 até 2016, com o objetivo de apresentar a trajetória de inserção da temática na formação continuada em serviço para professores de Educação Física e a identificação da concepção de inclusão expressa pelos professores.

Para Sobrinho (2017) é desafiador os processos formativos na promoção de debates e ações para uma Educação Física inclusiva que dialogue com a diversidade. Nesse sentido, entendemos que é preciso romper com atual organicidade escolar e buscar novos princípios filosóficos como diretriz para a educação física, na compreensão que os alunos são diferentes e que é na diferença que ocorre a compreensão dos limites e possibilidades.

As pesquisas de Gonçalves (2014) e Silva (2015) mostraram que ainda é necessária muita criatividade para driblar as condições precárias das escolas públicas a fim de realizar um trabalho de qualidade com os alunos, não diferente da realidade que se enfrenta na região amazônica, com quadras danificadas e materiais insipientes para demanda de alunos matriculados na rede pública de ensino.

Sousa (2013), em sua obra “Formação, educação física e inclusão: compreendendo os processos inclusivos”, focou na construção de grupo de estudo sobre práticas inclusivas com alunos com autismo e possibilitou aos sujeitos da pesquisa uma ferramenta importante a ser utilizada na formação continuada dos professores.

Além da produção de conhecimentos necessários às práticas de ensino inclusivas na formação de professores, Oliveira (2017) acredita que não basta inserir pessoas com deficiências em escolas regulares do sistema educacional ou em escolas especializadas, haja vista, a necessidade de reflexões profundas na prática de ensino do professor, capazes de conduzi-los para uma prática renovada,

ressignificada e incluyente nesses espaços. Assim, o direito a educação poderá ser traduzido em práticas pedagógicas inclusivas, sem os prejuízos sociais da segregação e exclusão social.

Na pesquisa intitulada “Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo” Oliveira (2017) ressalta que devido a demanda de alunos com TEA ter crescido na rede regular de ensino é fundamental que tenha formação continuada, pois percebeu-se que os professores se sentem despreparados para atuar com os alunos TEA em concordância com Freitas (2015), para que de fato aconteça a inclusão e não apenas alunos integrados em turmas regulares. Nesse contexto, percebe-se que é necessário que a escola construa possibilidades de inclusão desses alunos, organize o projeto político pedagógico com um olhar inclusivo, acolhedor e não somente na integração dos alunos com deficiência.

Castanha (2016), em sua obra intitulada “A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)” ressalta que a luta pela inclusão de pessoas com autismo nas escolas é desde a década de 80 com os movimentos dos pais e associações de pais e amigos dos autistas e que ainda que se requer muita luta, debates, estudos, questionamentos e cobrança dos órgãos governamentais, para que de fato ocorra a inclusão desses alunos.

Lima (2017) buscou analisar a prática de uma professora de Educação Física a partir de suas reflexões, na perspectiva da inclusão de aluno com TEA foi verificado após o estudo que a professora possuía pouco conhecimento sobre o TEA e as formações que participou sempre trazia um apanhado geral das deficiências, mas nunca pontual sobre atividades físicas voltada para o público com TEA.

Além das pesquisas destacadas, busquei as produções teóricas relacionadas ao objeto de pesquisa, nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), um dos principais eventos na área da Educação Física e Ciências do Esporte no país, o qual acontece desde 2004, a cada dois (2) anos, está organizado através de treze (13) Grupos de trabalho temático (GTTs).

Com o foco no tema proposto, demarquei o GTT inclusão e diferença, que trata do campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física para a compreensão as diferenças entre seus diversos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais,

econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, entre outras, que são produzidas na inclusão/exclusão. Demarque, portanto, temas que me ajudassem a consolidar meu objeto de pesquisa, nas quatro (4) edições no período 2013 a 2019, foram encontrados oito (8) trabalhos, de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 1. CONBRACE**

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	FINALIDADE
2013	Chicon, Peterle, Santana	Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos	discutir os obstáculos para realizar a inclusão e afirmar que a formação continuada dos professores é importante para que a metodologia melhore cada vez
2015	Nascimento	A prática político-pedagógica como elemento de discussão na ação de formação continuada de professores	registrar considerações significativas, em que a reflexão e a troca de experiências sustentaram mudanças incrementais em suas atividades docentes.
2015	Souza, Paula e Alves	Perspectivas de professores quanto à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física	Entender que os cursos de formação de professores, como acontecem atualmente, ofereçam disciplinas voltadas para a inclusão, estas muitas vezes não dão conta de toda a complexidade e diversidade do tema, e em meio à concorrência com outras disciplinas consideradas mais relevantes na área.
2015	Cosmo, Chicon	Formação continuada,	compreender os impactos da

		educação física e inclusão: abordagem reflexiva acerca da (re)construção da subjetividade do trabalho docente	formação continuada nas subjetividades e no trabalho docente. Percebe-se, por fim, que o docente vivencia a (re)construção, na medida em que os diversos fatores que compõem a sua subjetividade são considerados
2017	Farias; Nascimento; Santos; Rodrigues; Pureza	O professor de educação física e o processo de inclusão de alunos com necessidades específicas	Apresentar as dificuldades na prática docente em turmas com a presença de alunos com necessidades específicas, pois não sentem segurança em trabalhar com esse perfil de alunos.
2019	Silveira; Oliveira; Peixoto, Dias	A educação física inclusiva para além das deficiências	Afirmar a formação continuada como espaço legítimo para repensar as concepções de inclusão dos professores de educação física;
2019	Sousa; Silva; Paz; Santos	As práticas inclusivas nas aulas de educação física da escola de aplicação da Universidade Federal do Pará	processo de formação do aluno, principalmente quando se encontra baseada em uma pedagogia que busca incluir a todos, independentemente de suas dificuldades, respeitando o diverso e o singular ao mesmo tempo, considerando que o gênero, as deficiências físicas, intelectuais, a cor, e

			outros fatores, são elementos enriquecedores do processo, para formação de uma sociedade mais inclusiva
2019	Chicon; Garozzi	Educação Física Escolar E Inclusão: O Que Dizem Os Estudos?	destacar que é preciso reconhecer esses sujeitos a partir das suas qualidades, desejos e necessidades e não pelo viés da deficiência

Diante do quadro síntese acima, compreendemos que os estudos de Chicon, Peterle e Santana (2013) em Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos; aponta que a formação continuada é necessária para que torne a metodologia do professor de educação física com qualidade e com a garantia da melhoria dia a dia das práticas pedagógicas; já no artigo acerca das perspectivas de professores quanto à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Souza, Paula e Alves (2015) entendem que os cursos de formação de professores ainda que ofereçam disciplinas voltadas para a inclusão, estas muitas vezes não dão conta de toda a complexidade e diversidade do tema, visto que vivemos num mundo com múltiplas diversidades, sociais, culturais entre outras.

Na formação continuada, educação física e inclusão: abordagem reflexiva acerca da (re) construção da subjetividade do trabalho docente, Chicon (2015) entende que a subjetividade do professor de Educação Física se (re) constrói à medida que os diversos fatores que compõem essas subjetividades são atentados, vale ressaltar que mesmo com problemas estruturais e didático-pedagógicos que há na escola, ainda assim os professores buscam incluir os alunos nas aulas, segundo Farias, Nascimento, Santos, Rodrigues e Pureza (2017).

Os processos de reflexão e a troca de experiências entre os professores sustentam mudanças significativas em suas atividades docentes, no olhar da autora Nascimento (2015), o que demonstra a necessidade de formação continuada para obtenção da habilidade e de buscar mudanças nas práticas de ensino com alunos com autismo.

Silveira, Oliveira, Peixoto e Dias (2019) entendem que a formação continuada é onde se pode repensar as concepções de inclusão nas aulas dos professores de educação física com base em uma pedagogia que busca incluir a todos, sem criar um único padrão de avaliação ou critérios comparativos que exclua ou negue o conteúdo a ser desenvolvido no currículo escolar.

No estudo, as práticas inclusivas nas aulas de educação física da escola de aplicação da Universidade Federal do Pará, Sousa, Silva, Paz e Santos (2019), ratificam que as deficiências físicas, intelectuais, entre outras diferenças são elementos enriquecedores do processo incluir a todos, entendem que todos têm limites e que respeitando o diverso e o singular ao mesmo tempo pode se estimular o desenvolvimento desses alunos.

A fim de reconhecer os sujeitos a partir de suas qualidades, desejos e necessidades e não pelo viés da deficiência, complementa a ideia de Chicon, Garozzi (2019) que entende que devemos buscar promover uma prática pedagógica que potencialize o desenvolvimento dos alunos com deficiência, permitindo que se tornem principais atores no ambiente escolar ao participar ativamente do processo de elaboração dos seus conhecimentos.

Por todo o exposto, percebi que tivemos grandes avanços quanto ao desenvolvimento e ampliação de políticas educacionais para essa realidade existente no país. Entretanto, o processo de inclusão é um desafio permanente para os professores de educação física, tendo em vista as variedades de características relativas ao TEA, bem como ao atendimento educacional especializado e qualitativo em atenção ao universo crescente de 2 milhões de pessoas com TEA (OMS, 2019).

## 2.2 Abordagem Metodológica

A pesquisa entendida como atividade central da Ciência no ato de pensar e buscar respostas para as questões problemas do meio social e construção da realidade, mesmo que num estado de condição provisória e relativo à historicidade da realidade, necessita de um método que a oriente na construção do conhecimento científico.

De acordo com Minayo (2002), compreendemos que o problema de pesquisa nasce vinculado ao pensamento e a ação prática do pesquisador, pois as questões de pesquisa apresentam-se relacionadas e mergulhadas na vivência prática do

pesquisador e possibilita, dessa relação, o estabelecimento da relevância teórica e social da pesquisa.

Com o foco no objeto “Práticas de Ensino” de professores de Educação Física que possuem alunos com TEA em turmas regulares de ensino, a opção de análise da realidade investigada, busca como um “caminho do conhecimento”, procedimentos metodológicos com enfoque na perspectiva dialética e nesse percurso, o conhecimento é construído em constante estado de transformação, posto que a realidade na perspectiva dialética é dinâmica e possibilita ricas sínteses. (FRIGOTTO, 1989).

Sob a luz do método dialético, o conhecimento é determinado por um contexto temporal específico, se apresenta em uma “realidade movediça”, de acordo com Lefebvre (2009), posto que o contexto sócio histórico e as condições concretas com as quais as “práticas de ensino” estão inseridas socialmente devem considerar para sua análise, a contextualização da realidade implícita no fazer docente com alunos TEA e sua produção no campo da educação inclusiva.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, este estudo tem a perspectiva de ser uma pesquisa de caráter qualitativo, numa perspectiva de realizar análise interpretativa dos dados que foram obtidos na modalidade crítico-descritiva, para apresentar de modo crítico e reflexivo as ideias principais relativas às práticas de ensino do professor de Educação Física com alunos com o TEA e a Educação Inclusiva, encadeando-se uma sequência lógica entrelaçada com o conhecimento de autores pesquisadores sobre a temática em estudo.

No percurso investigativo em construção, são articuladas experiências profissionais e visões de mundo, comentários críticos bem como julgamentos da comunidade científica em relação às posições refletidas neste estudo. Nessa linha de raciocínio, concordamos com a afirmação de que “o conhecimento é mesmo a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência” (SEVERINO, 2010 p. 27)

Na realidade escolar, quando nos deparamos com a inclusão na escola, notadamente com aluno TEA, as necessidades de qualificação para o professor de educação física são presentes e requerem, por parte do Estado, o suporte estrutural nas condições materiais de trabalho aliado a programa de formação permanente com a finalidade de acolher e fazer uma educação inclusiva de acordo com as

necessidades desse alunado, melhor dizendo, dos direitos das pessoas com autismo na escola.

No contexto da educação inclusiva, as práticas de ensino são concebidas neste estudo, enquanto um processo pedagógico de ensinar e aprender, uma vez que visam à construção de conhecimentos de caráter contínuo, recíproco e, portanto, estabelecidas numa relação dialógica. (FREIRE, 2005). Nesse horizonte, é pelo diálogo, entre o professor e aluno que há a possibilidade de compreensão das necessidades do outro, pois com as diferentes visões de mundo de cada sujeito na relação educativa, podem-se desarmar preconceitos sociais e possibilitar a transformação da educação em um ato confiante, esperançoso e includente.

Em face da concepção mencionada, destacamos a perspectiva de uma educação crítico-reflexiva como uma proposta de intervenção na ação docente voltada para ressignificação de práticas de ensino, a partir do conceito do diálogo, com a qual Soares (2018), define como uma Abordagem da Ação Crítica (AAC) com a finalidade de possibilitar aos professores práticas de ensino transformadoras já que está fundamentada num movimento cognitivo de ação-reflexão-ação renovada, ou seja, na práxis pedagógica.

Admite-se como práxis a ação reflexiva, sustentada em conceitos fundantes, [...] e construída na observação, experiência, apropriação do sujeito para o trato com a intervenção transformadora. A práxis resulta de uma mudança contínua do sujeito como *aprendente* e como *ensinante*, postura dialógica que requer sensibilidade e atenção permanente ao lidar com o processo de educação e formação humana. Esse exercício autoral é realizado ao longo da formação continuada e resulta em atitude para essa abordagem crítica e contextualizada (SOARES, 2018, p. 58)

Na organização do trabalho pedagógico com alunos TEA em turmas regulares, o professor imbuído da necessidade de realizar um ensino coerente com os preceitos da inclusão; deverá buscar uma nova postura diante desse aluno, ou seja, a formação continuada nessa perspectiva deverá ensejar um novo pensar sobre esse aluno deficiente na escola, para além das técnicas de ensino tradicionais e das necessidades físicas de adaptação predial ou de mobilidade no ambiente escolar.

A aplicação da AAC, para um pensar sobre as práticas de ensino, com o objetivo da emancipação dos sujeitos está fundamentada no diálogo e na consciência do professor *aprendente-ensinante* que deseja, por meio de sua ação prática, a transformação humana (SOARES, 2018). Nesse sentido, o professor

poderá oportunizar aos alunos com o TEA, diferentes experiências corporais, usar de procedimentos didáticos e pedagógicos para a complementação das estratégias de aprendizagem bem como na reprogramação do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

O professor de educação física ao nortear o seu fazer pedagógico com base na concepção acima mencionada, poderá potencializar ao máximo as habilidades, as interações sociais entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-família, aluno-escola, aluno-mundo do trabalho, além de possibilitar os registros diários com enfoque crítico reflexivo que são adotados como instrumentos da prática docente renovada.

Considerando a perspectiva de uma prática de ensino transformadora, o professor deve pensar acerca da relação entre o ato de ensinar e aprender, uma vez que estão imbuídos de uma determinada concepção de sociedade, de educação e de sujeitos e que, no contexto da educação inclusiva, deve ser observada a inclusão de e para todos os alunos, daí porque não devemos homogeneizar as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Orrú (2017) assegura que as diferenças enfrentadas pelo professor na escola, devem ser repensadas, recriadas, reinventadas sem a pretensão de finalizar as discussões no campo da didática que envolve o exercício docente quanto ao O que ensinar? Por quê? Para quê? Para quem? Como? Quando? Onde? Para, além disso, o professor na perspectiva da educação inclusiva tem a responsabilidade de tornar o ambiente de sala de aula inclusivo, no qual possibilite aos alunos o conhecimento das diferenças e sejam incentivados a desenvolverem a solidariedade.

O desenvolvimento da autoconfiança e a independência em alunos com autismo são elementos relevantes e devem estar presentes de modo contínuo e progressivo no processo de ensino e aprendizagem, o professor ao manter um contato significativo e frequente favorece a inclusão na escola. Além desse horizonte, o conhecimento do diagnóstico do aluno com o TEA, deve ser compreendido como auxiliador da prática de ensino do professor para descortinar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, levando em consideração os desafios e riscos que enfrentarão na condução desse processo, ao mesmo passo em que o aluno é assistido clinicamente.

As práticas de ensino, no contexto da educação inclusiva, devem ensejar ao professor uma postura pedagógica ressignificada a qual leve em consideração as singularidades frente às possibilidades de aprendizagem do aluno com TEA, posto que esta condição, de acordo com Orrú (2017), encontra-se acima das prescrições educacionais em vigência no sistema público de ensino.

O professor cômico do desejo de mudança frente aos alunos com TEA necessita repensar suas formas de ensinar, de entender o aluno em diferentes aspectos de seu desenvolvimento biopsicossocial, para que renasçam práticas de ensino inovadoras e includentes, capazes de acolher esses alunos, nas suas diferentes formas de ser e estar com o outro na sociedade contemporânea.

### 2.3 *Lócus* e Sujeitos

Icoaraci, um dos oito distritos que se divide Belém, a capital do estado, possui aproximadamente 200 mil habitantes segundo o IBGE (2010). Possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a países africanos e ou em recente estado de guerra como, por exemplo, a Síria.

De origem tupi, Icoaraci significa “sol do rio”, junção de “y” (água, rio) e *Kûaracy* (sol), se destaca por ser com polo econômico e cultural de artesanato em cerâmica, onde a cultura marajoara e tapajônica servem de inspiração para a confecção de vasos típicos da região amazônica. Além desse aspecto, a geografia do lugar é cercada por comunidades ribeirinhas que buscam serviços públicos sociais em Icoaraci, conhecida no meio popular como Vila Sorriso.

Ao realizarmos um levantamento de número de alunos com TEA no Distrito de Icoaraci, observamos a existência de 854 alunos matriculados pertencentes a USE 10. Além do dado quantitativo, levamos também em consideração para a escolha do distrito de Icoaraci, a instalação pela SEDUC, de uma Unidade de Atendimento de Educação Especializada (UTEES) para atendimento da população no Distrito, que dada a distância do centro da capital do estado, é bastante procurada segundo informação obtida com a gestora da 10ª USE.

Percebemos na visita realizada na UTEES de Icoaraci, que o compromisso com a proposta da educação inclusiva é um diferencial, uma vez que a Unidade possui em seu quadro de professores qualificados e dedicados as atividades educativas com pessoas com deficiência, notadamente com os alunos TEA.

Após a escolha do Distrito de Icoaraci pelos critérios mencionados, em primeiro plano, pensamos entrevistar dez (10) professores de educação física com alunos TEA de diferentes escolas públicas estaduais jurisdicionadas a 10ª USE, porém, dado o contexto da Pandemia COVID-19, conseguimos contactar por telefone seis (06) professores e ao final dessa busca, somente três (03) aceitaram o convite em definitivo.

Destacamos que não foi um contato fácil, enfrentamos dificuldades uma vez que com as medidas sanitárias de fechamento das vias e espaços públicos, período crítico da pandemia, alguns professores diziam por telefone “vamos ver outro dia”, “no momento estou com filho doente”, “não posso atender no momento”, etc. No entanto, os professores que aceitaram, colaboraram com o trabalho mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Utilizamos o *e-mail* para o envio do TCLE, de modo a dar ciência aos professores participantes dos objetivos do estudo, da relevância da pesquisa para a melhoria das práticas de ensino em educação física com alunos com autismo na educação inclusiva e após esse procedimento seguimos com as próximas etapas do estudo.

Os professores enquanto sujeitos do estudo, são concebidos como importantes emissores de mensagens com relação ao objeto “práticas de ensino”, trazem consigo informações relevantes quanto suas filiações teóricas, filosóficas, concepções de mundo, interesses de classe, motivações e outros aspectos sócio históricos considerados pressupostos básicos, para a interpretação do conteúdo das mensagens coletadas em campo. (FRANCO, 2008)

Interessante destacar que a totalidade dos professores entrevistados pertence ao universo feminino, e neste estudo estão identificadas como: Professora 1 (Profa.1,2020), Professora 2 (Profa.2, 2021) e Professora 3 (Profa.3, 2021), seguindo a ordem das entrevistas realizadas com o cuidado de não expor seus nomes, conforme trato entre os informantes e a pesquisadora por meio do TCLE.

As três (03) professoras participantes pertencem à rede pública estadual de ensino, recebem as mesmas orientações curriculares para o ensino da Educação Física com alunos TEA na educação básica, estão no exercício da função no magistério no desenvolvimento das políticas educacionais da educação inclusiva na unidade de ensino público.

No aspecto da formação acadêmica inicial, as informantes Profa. 1, Profa.2, Profa.3, possuem Licenciatura Plena em Educação Física e tempo de experiência no magistério com alunos TEA com uma variabilidade de tempo, considerando-se; três (03) anos, dez (10) anos e seis (06) anos respectivamente. Quanto à titularidade de estudos acadêmicos, duas (02) possuem especialização em educação física escolar e uma (01) em psicomotricidade.

Observamos o tempo de serviços prestados na educação pública do estado e analisamos que uma das professoras está próxima de completar os requisitos vigentes para requerer o seu direito constitucional à aposentadoria no magistério, enquanto que duas professoras têm ainda uma jornada de trabalho a cumprir no campo educacional e durante este período, vivenciar outras experiências de ensino com alunos TEA e com os demais professores de educação física na rede pública estadual de ensino.

## 2.4 Procedimentos Metodológicos

### a) Etapa de Estudos Bibliográficos

A realização do levantamento bibliográfico, etapa inicial e fundamental para o estudo, fornece subsídios para melhor definição do problema de pesquisa e o planejamento da condução do trabalho científico.

É claro que esta seleção não pode ser caótica, sob pena de dificultar a localização das referidas obras, bem como sua própria seleção e organização. O levantamento bibliográfico, como qualquer outra etapa da realização de um trabalho científico, é fruto de uma atividade metódica. (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.31)

Para tanto, observando a recomendação acima, a atividade compreendeu uma busca criteriosa na biblioteca da UEPA e consultas em periódicos atualizados em arquivos de dissertações de mestrado e de teses de doutorado disponíveis no setor de Pós Graduação em educação como apresentado no estado da arte.

No campo da Educação física, realizamos também um levantamento nos estudos científicos do CONBRACE nos últimos dez anos (2013, 2015, 2017, 2019), e também nos documentos oficiais disponíveis na internet referentes às políticas públicas educacionais vigentes para pessoas com o TEA.

O recurso da Internet foi bastante utilizado, especialmente o Portal de Periódicos nacionais e internacionais, de dissertações e teses, disponibilizado pela Capes no endereço < <http://www.capes.gov.br>>, onde o acesso é gratuito aos usuários.

Essa etapa possibilitou e orientou a leitura criteriosa dos resumos de pesquisas publicadas e a consulta em fonte primária para a preparação de fichamentos de obras, com destaque para fazer as referências bem como registrar as ideias principais dos autores em Orrú (2012), Mantoan (2011, 2015), Chicon (2011), Silva (2015; 2016), Bardin (1977), Soares (2018), Freire (2015), Oliveira (2005) dentre outros autores e documentos oficiais que orientam as políticas públicas educacionais para as pessoas com TEA.

#### b) Etapa de Entrada no Campo

Por meio do ofício número 025/2020 do PPGED/CCSE/UEPA encaminhado à SEDUC/PA, após um período de espera e tramitação no sistema, foi concedido o Termo de Autorização da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) e da Coordenadoria de Educação Especial (COEES) para a entrada n campo. Concedida a autorização, foi possível o acesso às escolas da rede pública estadual de ensino jurisdicionada a 10ª USE, procedimento fundamental sem o qual não seria possível alcançarmos os sujeitos da pesquisa.

A partir desta etapa, realizamos o contato telefônico com a gestora da 10ª USE e recebemos uma lista com o nome das escolas para contactar com os professores, elaboramos para esse contato inicial um *card*, onde divulgamos a pesquisa entre os docentes, buscando motivá-los a participarem.

Ainda na etapa de entrada em campo para a coleta de informações, visitamos a COEES para o levantamento inicial do quantitativo de alunos com TEA matriculados em turmas regulares de ensino público na rede estadual e nesse percurso obtivemos referencias e o contato do Núcleo de Atendimento Especializado em Icoaraci.

Com o encaminhamento das providências oficiais iniciais, e as visitas realizadas na SEDUC, foi possível agendar e realizar as entrevistas com os professores por meio da ferramenta *Google Meet*, com o uso da plataforma de videoconferência do *Google* pertencente ao *Workspace*.

Seguimos algumas recomendações técnicas para o alcance da qualidade dos dados obtidos por meio do ambiente virtual, tais como: criação do link; avaliação da estabilidade de conexão, qualidade do som e o ambiente confortável, a fim de evitar ruídos externos que poderiam interromper ou distrair o pesquisador e o participante durante o desenvolvimento da entrevista.

### c) A Entrevista

A entrevista foi o instrumento de pesquisa utilizado, por se tratar de uma ferramenta básica e importante para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Por meio dela, o pesquisador tem um contato direto com os informantes, no qual estabelece uma relação de interação que permeia todo o processo de entrevista.

“a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE, 1986, p.34).

Excepcionalmente, em face da pandemia de Covid-19, buscamos procedimentos de segurança sanitária com a utilização da entrevista *on-line*. Assim, por meio do ambiente virtual, foi possível realizá-la com os cuidados devidos, tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado.

De acordo com Minayo (2002, p.57), a entrevista é entendida como “uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e o significado da fala”. Ela permite a obtenção de dados objetivos e subjetivos, coletados por meio de fontes secundárias (estatísticas, censos, relatórios) e ainda de dados relativos a valores contidos nas falas e gestos dos informantes.

Com o objetivo de identificar e caracterizar as práticas de ensino de professores de educação física com alunos TEA em turmas regulares de ensino público seguimos com um roteiro semiestruturado de entrevista, para o registro do conteúdo significativo das falas dos professores participantes e num momento posterior de análise dos dados da entrevista, confrontá-las com o suporte teórico-metodológico referenciado neste estudo.

Optamos por um roteiro de entrevista semiestruturado, pelo fato de ser um instrumento adequado para o trabalho de pesquisa no campo da educação, notadamente para a abordagem com professores quando tratamos de “práticas de

ensino”, dado que se torna um instrumento mais flexível para o registro máximo de informações além de proporcionar a fluidez do diálogo entre as partes.

Para complementação da análise dos dados coletados na entrevista, chegamos a pensar no plano inicial de pesquisa, o uso da observação, por meio de um diário de campo, uma vez que permitiria o contato direto com os fenômenos sociais relativo ao problema de pesquisa, descrição das práticas de ensino desenvolvidas com os alunos TEA nas aulas de educação física, as peculiaridades do ensino e a inclusão no ambiente escolar, ou seja, ricas informações das realidades dos professores participantes em seu próprio contexto e ambiente de trabalho. No entanto, em virtude do cenário da Pandemia COVID-19, a observação foi suprimida do plano de pesquisa.

#### d) Organização e Análise dos Dados

Para a leitura e análise crítica dos dados coletados por meio da entrevista, o método de Análise de Conteúdo é empregado de acordo com Bardin (1977) no sentido de desvelar o significado presente na linguagem, na comunicação estabelecida entre o pesquisador e os informantes envolvidos na pesquisa. Deve-se considerar o conteúdo das mensagens descritas por meio de palavras, termos ou frases significativas que possibilitem ao pesquisador fazer inferências.

Para Triviños (1987), a análise de conteúdo é recomendada para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”, posto que à primeira vista, não se apresentam com clareza e requerem por parte do pesquisador um mergulho na realidade para a elucidação do problema.

Para que a análise de conteúdo possa ser processada, o material coletado deve estar transcrito, ou seja, em forma de texto para assim prosseguir com as orientações metodológicas:

[...] as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 1977, p.95).

Para discussão qualitativa dos dados, a fase da pré-análise possibilita ao pesquisador realizar uma leitura ampliada para identificar no material escrito

aspectos comuns, diferenciados, ausências, ou de significados e sentido de palavras e ou frases comuns.

A segunda fase, refere-se a descrição analítica do material selecionado na pré-análise para ser submetido a um estudo aprofundado. A partir desse momento, com os registros obtidos por meio da técnica da entrevista, passamos a fazer a organização e sistematização quanto a codificações das mensagens, classificação e identificação de categorizações fundamentais para o estudo.

Na fase da descrição analítica, ou seja, na exploração do material para tratamento dos dados, foi permitido fazer enumerações, descartar palavras e ou frases das “falas” que não serviriam à compreensão das práticas de ensino dos professores de Educação Física com alunos com TEA na rede pública regular de ensino. Essa etapa possibilitou a constituição do *corpus* para a análise e para a construção de boas categorias de pesquisa.

A terceira fase refere-se ao novo tratamento do material para análise e interpretação dos conteúdos das mensagens capturadas, podendo-se dizer que é a fase considerada a mais complexa, dado a necessidade de relacioná-los com o referencial teórico adotado. Nesse sentido, o pesquisador tem a possibilidade de fazer inferências e assim prever interpretações críticas dos objetivos previamente enunciados ou que sirvam de reorientação a outras descobertas no processo investigativo.

Com base nessas fases da análise de conteúdo, surgiram as categorias de análise, que possibilitaram um diálogo crítico, dinâmico e reflexivo entre a teoria e a prática dos professores de Educação Física numa perspectiva de Educação Inclusiva.

Destacamos ser um processo intenso de descobertas e um ato de criação na caminhada da pesquisa. E, nesse contexto investigativo, optamos pelo caminho de definição de categorias emergidas a partir das “falas” dos entrevistados e seguimos atentas as implicações que tal escolha poderia “redundar na organização de uma grande quantidade de dados e de um possível prejuízo na análise do todo” (FRANCO, 2008, p.62).

Seguimos com a escolha e depois de realizada a descrição do significado e do sentido atribuído ao desenvolvimento das práticas de ensino dos professores de educação física com alunos TEA; realizamos uma análise das convergências e divergências entre as respostas e chegamos as categorias: I) prática de ensino do

professor de educação física inclusiva; II) formação de professores e III) Alunos com TEA.

Ressaltamos a necessidade de observarmos alguns requisitos para a criação de categorias qualitativas e satisfatórias de acordo com Franco (2008), até porque a autora chama a atenção para a existência de boas e más categorias e devem-se respeitar algumas regras para que o estudo seja satisfatório e obtenha resultados relevantes para aprofundamento de teorias que orientem uma prática crítica e transformadora, sendo assim, com base em Bardin (1977) compreendemos que:

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas as classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual “descontração”), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo seus sentidos, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 1977, p.117-118).

Compreendemos que é a partir do processo de categorização que é possível fazer a classificação dos elementos em categorias de análise para observação do que eles têm de diferença e em comum com os outros em relação ao conjunto de elementos que constituem o *corpus* do estudo.

A constante e intensa consulta ao material selecionado para a criação das unidades de análise das entrevistas nos ajudou a criar as categorias que emergiram do discurso dos professores e de acordo com Franco (2008.p.65) “serão tanto mais ricas quanto maior for a clareza conceitual do pesquisador e seu respectivo domínio acerca de diferentes abordagens teóricas”. De acordo ainda com a autora, formular categorias é um processo extremamente desafiador, longo e complexo para o pesquisador.

Esse longo processo - o da definição das categorias - na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória (FRANCO, 2008, p.60).

A criação ampliada de marcos interpretativos de análise para reagrupamento de sentidos e de significados quanto às práticas de ensino dos professores de educação física para os alunos com TEA na rede pública estadual de ensino, foi observada para não gerar uma quantidade enorme de categorias que poderiam prejudicar a análise do todo material coletado.

e) Cuidados Éticos

Observamos a normativa de documentos reguladores quanto ao tratamento a serem adotados com o envolvimento de seres humanos em estudos acadêmicos e enviamos o projeto de pesquisa para a Plataforma Brasil em atendimento as normativas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Resolução número 466/2012 e Norma Operacional número 001/2013.

É necessário o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa, livre de fraude ou erro ou de qualquer forma de intimidação entre os participantes do estudo. Além de tornar claro o objetivo, o método, benefícios e que autorize a participação voluntária no estudo.

### **3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROGRAMAS ESCOLARES PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA ESCOLA PÚBLICA**

Para compreender as políticas educacionais e programas para alunos com autismo na escola pública, identificamos as propostas oficiais de ação e execução de atividades voltadas para a Educação Especial numa leitura inclusiva, evidenciando as políticas educacionais e ou programas que possibilitam uma prática de educação física comprometida com o desenvolvimento social do aluno com autismo na escola pública.

Para tanto, está subdividido em três subseções: 1.1 A política educacional federal e as orientações para o trabalho pedagógico para educação especial inclusiva com objetivo de conhecer quais são as políticas que estão em vigor demandadas pelo governo federal atual, que por meio do MEC, articula, desenvolve e financia os programas educacionais planejados para uma educação inclusiva envolvendo os Estados, Distrito Federal e Municípios do país; 1.2 Na esfera estadual, as orientações para a educação especial inclusiva, com a finalidade de identificar o desenvolvimento da política Educacional Inclusiva no Estado do Pará face às prescrições oficiais nacionais e ainda aquelas demandadas pela diversidade regional amazônica e paraense; 1.3 O programa escolar e o plano de ensino do professor para alunos com autismo numa classe regular, com objetivo de analisar as práticas pedagógicas do professor de Educação Física, seus desafios, superações diante da realidade do ensino público do Pará quanto a aplicabilidade dos princípios legais que norteiam a organização do trabalho pedagógico da escola, o planejamento de ensino, o currículo, a avaliação, a estrutura física quanto a acessibilidade e as relações sociais com as famílias constituídas com alunos com TEA.

Portanto, a partir do conhecimento e identificação das propostas oficiais de ação, execução de atividades e programas voltados para a Educação Inclusiva em âmbito nacional e estadual, pode-se avaliar os impactos das ações do estado face à necessidade de uma educação pública de qualidade para todos e ainda conhecer as condições concretas e materiais para a realização das práticas de ensino do professor de Educação Física numa abordagem teórico-prática inclusiva.

### 3.1 A política educacional federal e as orientações para o trabalho pedagógico para educação especial inclusiva

Nesta subseção, são tratados os direitos assegurados nas leis que amparam pessoas deficientes e as políticas públicas federais para alunos especiais e em específico, alunos com TEA. É necessário também compreender a sua implementação com as políticas públicas de inclusão elaboradas e executadas no Brasil, ao longo dos últimos dez anos envolvendo fatores sociais, culturais e econômicos que interferem na educação, saúde, trabalho e principalmente para emancipação da pessoa com deficiência na sociedade.

A demarcação legal dos preceitos da educação inclusiva a partir da década de 1990, auxilia a pessoa com deficiência para viver com dignidade e a exercer seu direito à cidadania. Nesse sentido, existe um conjunto de Leis e Decretos - a Constituição Federal de 1988, a Lei do Autismo nº 12.764/12, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15 (LBI) e a LDBEN nº 9.394/96 que tratam sobre essa temática e possibilitam um pensar crítico-reflexivo diante da prática de ensino do professor de Educação Física em uma escola regular de ensino.

Após o drástico processo de impeachment de Dilma Rousseff em 2016, o MEC passou por reorganizações de suas Secretarias e no governo atual em 2018, criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), com as atribuições de planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, englobando as demandas dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

[...] é da sua competência também desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos (BRASIL, 2020, s/p).

É interessante observar que a SEMESP, criada com a justificativa econômica e com o discurso de evitar o desperdício de recursos públicos, insere num mesmo setor as demandas tão bem específicas dos povos indígenas e das comunidades quilombolas que no Governo Lula eram realizadas por meio da Secretaria da

Diversidade, Inclusão e Cidadania e tinham orçamentos próprios para o desenvolvimento de ações e políticas educacionais extremamente necessárias para a redução das desigualdades sociais no país.

É com esse novo reordenamento no MEC, por meio da SEMESP, que as políticas educacionais para a educação especial e inclusiva irão se desenrolar para o atendimento de alunos com autismo no país. Nesse sentido, passo a destacar somente os programas e ações relativos às práticas de ensino da educação especial na perspectiva da inclusão na escola pública com reflexos para a docência do professor de Educação Física.

**Quadro 2** - Programas federais de educação especial

<b>PROGRAMAS FEDERAIS</b>	<b>PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>
<b>Objetivos</b>	Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.	Promover a formação continuada em Educação Especial de professores do atendimento educacional especializado e profissionais da Educação Básica
<b>Principais Metas</b>	Promover a acessibilidade arquitetônica nos espaços físicos das escolas,	Fomentar, acompanhar e avaliar a formação continuada em Educação Especial para potencializar a efetividade nos processos de ensino-aprendizagem do público da educação especial, em parceria com Instituições Federais de Educação Superior (IFES), e com Secretarias de Educação Estaduais, do Distrito Federal e Municipais
<b>Indicadores de Resultados e Impactos</b>	Escolas atendidas no PDDE Acessível	Número de profissionais que concluíram cursos de formação continuada

**Fonte:** Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao/programas-e-aco-es-emespii>, adaptado pela autora, 2020.

Os programas Escola Acessível e Formação de Profissionais da Educação Básica e da Educação são os que incidem para a implementação do processo de inclusão nos sistemas públicos de ensino, uma vez que o primeiro tem por objetivo possibilitar as adaptações na estrutura física das escolas, tornando possível a acessibilidade e eliminação de barreiras físicas às pessoas com deficiência e, o segundo direciona-se ao campo complexo da Formação de Professores

extremamente necessário para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem implementados para a educação inclusiva na Educação Básica.

Importa destacar que a concepção de acessibilidade não se restringe apenas a estrutura física dos espaços, mas sim, a um conjunto arquitetônico e urbano capaz de possibilitar a mobilidade das pessoas com deficiência na sociedade. De acordo com a LBI/2015, concebe-se:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de usos público ou privados, de usos coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, LBI, Art. 3º, 2015).

O conceito acima referido ensejou reparos na estrutura física das escolas públicas para a implantação e implementação das políticas educacionais da educação especial inclusiva, especialmente para a instalação e ou construção das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com os serviços de professores especializados e oferecidos aos alunos PCD no contraturno.

Além dos programas e ações públicas governamentais no âmbito da SEMESP/MEC em curso no país, pode-se dar especial relevância para o conjunto de leis jurídicas que tem por objetivo amparar os direitos sociais dos alunos com autismo na rede pública de ensino. Por meio desse ordenamento específico, muitas famílias recorrem para a garantia do atendimento e estabilidade em relação ao acesso e permanência de crianças com autismo no ambiente escolar.

Assim, os direitos sociais para as pessoas com TEA têm amparo no conjunto de leis já apresentado e mais recentemente a criação da Lei nº13.977/20, denominada como “Lei Romeo Mion”, cujo aspecto positivo é a criação de uma carteirinha de identificação da pessoa com transtorno do espectro do autismo (CIPTEA) a qual viabiliza o atendimento prioritário para criança com essa deficiência e promovem o apoio necessário para a inclusão de pessoas com TEA.

No ordenamento educacional, destaca-se a LDBEN 9.394/96, o PNE nº 13.005/2014 que promovem a reorganização das escolas e dos sistemas educacionais para o cumprimento das metas para a educação neste século, levando-se em conta o atendimento à diversidade. No entanto, Correa e Stauffer anunciam que “a complexidade de lidar com a diversidade afasta, cada vez mais, a

concretização desses direitos. Quando se trata de propiciar condições iguais e justas para todos, temos ainda muito que fazer” (2008, p.125).

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2017, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica (BNCC), os currículos das escolas ao elaborarem suas propostas pedagógicas, devem atentar na sua estrutura pedagógica as inúmeras diversidades trazidas dos alunos, com vista a uma educação integral. Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as características regionais conforme preconiza a LDBEN 9.394/96, devem ser referência para sua construção em conjunto com os princípios da educação inclusiva inseridos nos projetos pedagógicos das escolas.

Nesse sentido, é necessário que a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/PA), por meio da COEES, promovam estratégias e programas que atendam a essas recomendações que o PNE estabelece, mais especificamente na meta de número quatro, quando faz referência ao respeito à inclusão de todas as pessoas com deficiência em conformidade com as leis jurídicas que amparam o PCD.

Diante da obrigatoriedade da revisão dos currículos à luz da BNCC, a SEDUC/PA, aprovou em 2019, o Documento Curricular do estado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse sentido, a Educação Física é disciplina obrigatória da educação Básica, pois ao longo de sua história assumiu diferentes finalidades na educação brasileira, reelaborou saberes e conhecimentos utilizando-se de cultura corporal e práticas educativas diversas que abrangem jogos, ginástica, dança, esportes e luta.

Sob orientação do documento curricular do estado do Pará, a prática de ensino de Educação Física, além da observância das competências gerais e específicas contidas na BNCC, deve ser organizada articulando-se aos quatro eixos criados pela SEDUC/PA para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem: espaço/tempo e suas transformações; linguagens e suas formas comunicativas; valores à vida social e cultura e identidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em forma de Lei nº 13.005/2014, estabelece 20 metas para o desenvolvimento da Educação Básica no país em uma década; a de número quatro refere-se à educação inclusiva estabelecendo o acesso ao atendimento educacional especializado para todas as

peças com deficiência, ampliando-se as políticas educacionais de atendimento a essa população em idade escolar.

No campo educacional, de acordo com Orrú (2017, p. 46) importa ressaltar que

A inclusão cria o embate dentro do espaço escolar em resistência às políticas maiores do plano coletivo que anulam as lutas que a comunidade escolar necessita encarar para sair da mesmice e reinventarem novos caminhos para uma educação democrática e emancipadora que contemple incondicionalmente a todos.

Nesse sentido, é necessário que a escola saia da zona de conforto para que se entenda que a ideia não é fingir que a escola trabalha bem com as diferenças, mas que realmente todos possam aprender, cada um no seu tempo, respeitando assim a subjetividade e singularidade dos alunos com TEA.

Na escola, pode-se pensar em viver a diversidade concebendo-a como uma riqueza e não como uma ameaça à inclusão, pois à escola cabe o desenvolvimento da convivência humana, a promoção de interações próprias e coletivas resultando na necessidade de práticas de ensino individualizadas e plurais. Buscar a educação integral é tornar a escola inclusiva para todos.

Neste século, o tema inclusão é destaque no sistema educacional, na perspectiva da viabilidade de um contexto que alcance sujeitos de diferentes segmentos, marcados por instituições escolares, por vezes, com práticas excludentes e desumanizadoras, que precisam ser reinventadas para a materialização de processos educacionais inclusivos.

A Educação Física também deve estar inserida nos debates, pois, está presente no currículo escolar. Com isso, como direito, alunos com deficiência também frequentam as aulas da disciplina, importante para o seu desenvolvimento. Logo, esta disciplina precisa caminhar de acordo com os fundamentos da inclusão. Segundo o Coletivo de Autores:

A Educação Física é compreendida no currículo, como disciplina cujo o objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem e através dela que será mediado o processo de socialização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal (2012, p. 100).

Nessa perspectiva, a Educação Física é compreendida como possibilidade de contribuir para a formação ao mesmo tempo, física e cognitivamente. Como campo

de conhecimento, a Educação Física objetiva a melhoria da qualidade de vida, maior desempenho funcional e ampliação do repertório motor, através da construção de programas de exercícios físicos, além de significar melhorias para a qualidade de vida de alunos com deficiência, por fomentar prazer e ser compreendida como uma prática que não desconsidera sua deficiência e seus limites, mas sim, evidencia a sua eficiência e possibilidades.

Nessa perspectiva, de acordo com Soares e Souza,

No campo da inclusão esta área tem como objetivo proporcionar uma intervenção que gere autonomia e domínio motor, capazes de facilitar o acesso de pessoas com deficiência às práticas de exercícios físicos, bem como, de contribuir com a promoção da reabilitação física, emocional e psicológica deste público (2018, p. 35).

É preciso que professores estejam comprometidos com a educação na perspectiva da inclusão, e dessa forma, a Educação Física como componente curricular, fundamentada nas atividades motoras e pedagógicas, torna-se um aliado ao aprendizado da criança com deficiência.

É comum a observação de pessoas com deficiência, acometidas por exclusões em diferentes formas e âmbitos, em algumas ocasiões, provocadas no próprio ambiente familiar. Um dos espaços responsáveis pela perpetuação dessa prática é a escola, com atribuição fundamental à vida desses sujeitos.

Souza (2014) compreende que se faz necessária uma eterna observação na implementação da inclusão, pois os que trabalham na educação, buscam incessantemente uma sociedade e uma escola justa e igualitária, porém as condições dos estabelecimentos escolares não se encontram apropriados para essa grande demanda de alunos com TEA. A demanda vem crescendo nas redes públicas e privadas, posto que, segundo o censo escolar de 2017 divulgado pelo MEC (BRASIL, 2018), o índice de inclusão nas escolas públicas ampliou-se e passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017, o que vai exigir dos governos mais condições de trabalho - infraestrutura e recursos materiais - e programas de formação continuada para os professores que trabalham com a inclusão no ambiente escolar.

Com a LBI, o conceito de deficiência passou a ser entendido não mais como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim, como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio ambiente no qual a pessoa com

deficiência vive, como, por exemplo: uma sala que não possui rampa para atender aluno que utiliza cadeira de rodas, professor sem formação específica para atender essa clientela, entre outras; compreende-se que o meio é que precisa estar adequado à deficiência e não o contrário.

De acordo com Riviere (2004), os primeiros estudos acerca do transtorno do espectro autista decorre dos trabalhos científicos de Kanner em 1943, no qual descreve de modo detalhado os estudos de casos de onze crianças com características especiais em comum, e neles ressalta principalmente três aspectos: I - As relações sociais (incapacidade de se relacionar normalmente com as pessoas e as situações); II - A comunicação e a linguagem (ausência de linguagem em algumas crianças autistas e uso estranho da linguagem àquelas que a possuem, tendência a repetir sons – ecolalia -, aparente surdez em algum momento do desenvolvimento, a falta de atenção a linguagem) e III - A inflexibilidade de mudança de rotina, a insistência das crianças autistas na igualdade.

Avançando-se na compreensão do autismo, na metade dos anos 1960, outros fatores contribuíram para a alteração do *status* científico do autismo, bem como do tratamento a ser dado ao transtorno. Posto que com os estudos de *Hans Asperger* a educação tornou-se o campo ascendente no tratamento do autismo, especialmente em dois aspectos: I - Na procedência de modificação de conduta para ajudar as pessoas com autismo; II - A construção de escolas específicas para autismo.

Os estudos continuam no campo do autismo para novas descobertas no comportamento de alunos com o TEA e servirão para a difusão de conhecimentos para que os professores se apropriem de novos conhecimentos vindos da área médica, da psicologia, da pedagogia e da Educação Física escolar adaptada a esses alunos. A definição de autismo mais recente pelo *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* lançado em 2013, indica que o autismo infantil deve ser classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja identificação e avaliação requerem novos critérios. São eles: a) déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação oral e nas interações sociais; b) padrões restritos e repetitivos de comportamento; e c) presença dos sintomas no início da infância (*American Psychiatric Association*, 2013). A quinta versão do DSM indica que o TEA engloba os transtornos antes chamados de transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger, autismo de alto funcionamento, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e autismo infantil, entre outros. O manual

também indica que, quando o TEA estiver associado a alguma condição médica, genética ou ambiental, o médico deverá sinalizar essa outra especificidade no diagnóstico e repassar aos pais as devidas informações e os impactos desse outro diagnóstico na vida da criança (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Ao observar o cotidiano das pessoas com TEA e as dificuldades de inclusão na rede pública de ensino, pude compreender que a Educação Física como um componente curricular fundamental na escola para o desenvolvimento da consciência corporal possibilita um revisitar do conceito dela mesma para uma outra perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, a partir de uma educação construída através da relação sócio-histórica e cultural dos sujeitos na sociedade.

Para Vygotsky (1988 apud REGO, 2009, p.93) " [...], o que ocorre não é uma somatória de fatores inatos e adquiridos e sim uma relação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere". Na abordagem vygotskyana, importa para o campo da Educação Física como o educando capta informações, atitudes, valores e habilidades considerando as trocas recíprocas entre a realidade e o meio ambiente no qual esses educandos estão inseridos para a compreensão de seu desenvolvimento humano e de suas potencialidades.

Sobre as características da escola, Daolio (2007) cita João Batista Freire e diz que “na verdade o que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas, que através dela, ela possa se desenvolver plenamente” (p. 25). Ressalta-se que na busca por uma escola inclusiva, é possível imaginar o quanto as famílias - que tem uma pessoa com TEA - passam por inúmeras limitações para a garantia do direito à educação de qualidade para todos(as).

A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que 70 milhões de pessoas no mundo tenham autismo, sendo 2 milhões delas no Brasil, de acordo com os dados divulgados no portal do Ministério de Educação (MEC) e como não havia instrumentos técnicos oficiais que mensurassem esse quantitativo para identificar essa população no país, foi criada a Lei nº 13.861/2019 que trata da inclusão de informações específicas sobre pessoas com autismo, nos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A medida legal mencionada possibilita novas políticas para pessoas com TEA e perceber a real necessidade de programas para o campo da formação de

professores devido as inovações educacionais na educação inclusiva, bem como a implementação de ações e programas sociais qualificados para o atendimento a essa crescente demanda social.

Os dados do Censo Escolar de 2018 do MEC (BRASIL, 2019), indicam um crescimento do número de alunos com TEA matriculados na Educação Básica. Registra-se 180 mil matrículas no país, corroborando para a inclusão social da criança com o transtorno e para a ampliação de programas de atendimento multidisciplinar especializado, para além da escola.

Esses dados e o contexto social observado concorrem para a busca de respostas à questão central desta pesquisa.

Todavia, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, nº 13.146, instituída em 2015, especificamente no capítulo IV:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A educação se configura como meio imprescindível para a caminhada da pessoa com deficiência, com a atribuição de possibilitar desenvolvimento em diversas situações. Logo, a escola, um dos locais onde a educação acontece, deve fomentar e realizar práticas que contribuam para a evolução das pessoas.

A Educação Física, como área disciplinar nas redes escolares, deve suscitar práticas que também atentem ao desenvolvimento do público com deficiência, com a intencionalidade de estimular possíveis habilidades e potenciais, conseqüentemente, progressos. Com isso, a partir das práticas nas aulas dessa disciplina, os benefícios que os alunos podem adquirir, contribuirão em seu desempenho nas salas regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais também.

No entanto, a disciplina Educação Física trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área chamada de cultura corporal, se traduz em um conjunto de movimentos - jogos, esporte, dança, ginástica, lutas - ou outras que irão compor seu conteúdo, além do que “podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpretam, dialeticamente, a intencionalidade / objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62).

A cultura corporal oportuniza o aluno vivenciar de forma crítica, participativa, reflexiva a construção desse conhecimento, e apropria-se dela no desenvolvimento da prática pedagógica escolar.

Machado (2009) provoca reflexões importantes, pois em diversos meios educacionais, o aluno que apresenta TEA é classificado como incapaz; geralmente observado por suas limitações e dificuldades, como não capaz de aprender, sobretudo as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, alvo deste texto, decorrentes da supervalorização do diagnóstico clínico.

Orrú (2016) alerta sobre o diagnóstico, quando materializado em laudo para a certificação da escola, a qual aniquila a realização de práticas pedagógicas inovadoras, depreciando as singularidades de aprendizagem da criança com o referido transtorno. Porém, este é um aspecto que iremos atentar adiante.

No contexto educacional inclusivo, chave nesta discussão, as escolas devem atentar para as singularidades humanas, para as diferenças que constituem as pessoas, assim como para as situações pedagógicas a serem efetivadas, assim,

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos ... Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino! (MANTOAN, 2015, p. 28).

A partir desse prisma, as escolas devem passar por uma reformulação em suas estruturas, com o foco no acolhimento de todos os alunos, para reverter a lógica predominante, instalada em vários ambientes de ensino, traduzida em práticas pedagógicas tradicionais e, conseqüentemente, fracassadas.

É necessário rever o caráter de tais práticas, para a insurgência de outras, que proporcionem aprendizagens significativas para os alunos. No âmbito da Educação Física, é urgente a revisão dos fundamentos educacionais metodológicos que fundamentam as ações, porque, ainda, predominam medidas que não contemplam os interesses e necessidades de aprendizagem desses sujeitos.

De acordo com o Coletivo de autores (2012), a prática da Educação Física encontra-se enraizada numa prática excludente e alienada, haja vista sua história existencial tendo em vista o caráter de algumas de suas tendências pedagógicas, tais como: Higienista (até 1930), Militarista (1930 a 1945) e Competitivista (após

1964), e que serviram e servem para deixar marcas profundas nos profissionais até os dias atuais.

Segundo Mantoan “a aprendizagem, nessas circunstâncias, é centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos” (2015, p. 66). Isto representa a viabilidade de contextos escolares diferentes dos tradicionais, pois valorizam as diferenças de potencialidades. Nessa linha de pensamento, o professor deve ter como horizonte de sua prática inclusiva, o estímulo e a valorização das capacidades que o aluno apresenta com suas particularidades e habilidades em diferentes contextos vivenciados na escola.

Várias redes escolares ainda estão assentadas nesse viés, o qual não identifica e não valoriza as potencialidades pedagógicas que os alunos podem desenvolver, sobretudo os que apresentam TEA. Desse modo, é fundamental reverter esse pensamento, a fim de que a inclusão seja real nos sistemas educacionais. Mantoan coaduna com esse pensamento, ao informar que as

Escolas inclusivas envolvem uma reorganização completa dos processos de ensino e uma concepção diferente de aprendizagem escolar: ensinam o que suas turmas decidem – em conjunto com o professor – o que vão estudar com base nos seus currículos (2015, p. 76).

Por essa via, as escolas inclusivas não são como a maioria das instituídas nesta realidade, na qual tudo é decidido pelos professores, sem a colaboração e participação dos alunos, sobretudo os que possuem TEA. No contexto da inclusão, os professores e alunos dialogam e decidem juntos.

Mantoan (2015) ressalta que o sucesso da aprendizagem está fundamentado na exploração dos talentos, nas possibilidades e predisposições de cada aluno. Os desafios, como as dificuldades e limitações são reconhecidos, porém não inviabilizam o processo de ensino.

Pode-se observar que o comprometimento com a inclusão requer mudanças de pensamento, concepção e postura dos professores, para que a educação tenha outra roupagem, no intuito de provocar aprendizagens e contribuição para o progresso educacional, social e humano da pessoa com TEA. Também assume o caráter de denúncia, como alerta Santos e Paulino

Ser professor é dar condições e oportunidades ao outro de construir sentidos e criar suas próprias condições para viver em sociedades, refletir sobre esta última e *refletir-se*, sem jamais retornar aquilo que era antes, num eterno *dever*. O professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas (2008, p. 53).

Percebe-se que a inclusão como um movimento dinâmico, ancorado na perspectiva da denúncia e de anúncios, na tentativa de subverter o quadro das escolas, que ainda concebem as salas de aula a partir de um padrão pré-estabelecido, em que não aceitam e não acolhem a pessoa com deficiência, principalmente alunos com TEA.

No que tange ao espaço escolar, conforme o pensamento de Cunha (2013, p. 85) “a garantia incondicional à escola comum permite que a complexidade inerente à condição humana desencadeie os processos de mudança desejados para uma educação inclusiva, ou seja, para todos”. Isto significa que, o ser humano, para além de qualquer deficiência, ou diferença é um ser humano e deve ser respeitado e ter o seu direito escolar concretizado em práticas pedagógicas humanizadoras.

Nesse debate, os professores são sujeitos fundamentais para a materialização de outro ambiente pedagógico, de outra realidade, de diferentes processos educacionais que transcendam a perspectiva enraizada na maioria das escolas.

Os professores devem ser outros, conforme Mantoan (2015, p. 81), “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. A formação é crucial para a mudança deste cenário, em que fomenta e viabiliza outras possibilidades educacionais para o ambiente escolar. Assim, importa afirmar que:

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõe a turma, promovendo harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2015, p. 79).

Este professor assume uma função de mediação das relações, dos conteúdos escolares, das práticas pedagógicas, dos acontecimentos em suas aulas, com uma postura acolhedora e inclusiva, para que todos progridam em suas trajetórias escolares e humanas.

O professor de Educação Física, durante o seu processo formativo, também deve assumir esta conduta e compromisso com o percurso educacional dos seus alunos, como os acometidos pelo TEA e todos os demais, para conhecê-los e identificar alguns aspectos, como afirma Mantoan (2015, p. 78): “Certamente, um professor que participa da caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um”. Logo, é um professor responsável com o sucesso escolar do seu alunado.

Um professor que tem em sua turma alunos com TEA, precisa ser dinâmico quanto a sua atuação. Cunha ressalta que

Ao receber uma criança com autismo, evidencia-se a impossibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão e dos objetivos e planejamento pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos. Faz-se necessário investir tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado (2013, p. 85).

Por essa linha de raciocínio, o professor precisa estar atento aos diferentes movimentos que podem ocorrer ao longo do trabalho pedagógico, pois, mudanças podem ocorrer. Com isso, precisa estar preparado para outras direções que as atividades podem demandar.

Com o foco no contexto educacional inclusivo, reformulações precisam ser debatidas no âmbito da Educação Física, com o intuito de possibilitar formação adequada a profissionais que adentram neste campo, bem como outras práticas que contemplem as necessidades educacionais de pessoas com deficiência, principalmente de alunos com TEA.

O contexto educacional requer agentes dinâmicos e compromissados para a promoção de práticas pedagógicas, que alcancem as singularidades de aprendizagem de todos os alunos, sobretudo os que apresentam alguma deficiência. No espaço escolar, repleto de diferenças, esses alunos também estão inseridos, logo, devem ser contemplados.

A presença desse público é um direito postulado nas legislações, o qual tem acarretado várias discussões no campo educacional, pois, a inclusão escolar ainda não está materializada na maioria das redes de ensino. Ou seja, a tradução desse direito é tema recorrente em vários debates na esfera da educação, mas, ainda como um desafio.

Esse é um cenário importante para a promoção de outra escola, com a finalidade de fomentar outras estratégias de ensino, como na própria área da Educação Física, possibilitando o rompimento de práticas excludentes, materializadas em discursos e ações educacionais. Assim, Mantoan (2015, p. 22) alerta que “a exclusão escolar se manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”. Assim, é necessário dismantellar correntes educacionais sustentadas nessa perspectiva.

Em alguns contextos, o olhar ao aluno com deficiência, e ao com TEA, é voltado somente às dificuldades e limitações em seu processo de aprendizagem. Esta é uma percepção enraizada na maioria dos ambientes educacionais, o que se traduz na visão direcionada ao transtorno, e não às potencialidades que o sujeito pode apresentar.

O debate sobre o TEA surgiu no século anterior. Conforme Orrú (2016), o psiquiatra de naturalidade austríaca, Léo Kanner (1943) dedicou-se à pesquisa em torno de comportamentos peculiares a algumas crianças. Conforme a autora, a partir de uma investigação realizada com 11 crianças, quando ele publicou um artigo, intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”.

Segundo a autora, o psiquiatra fez a revisão do conceito sobre autismo em várias ocasiões. Porém, “[...] sempre destacando como características as dificuldades no relacionamento com as pessoas, a obsessão por objetos, o apego à rotina, as alterações no desenvolvimento da linguagem, o mutismo” (ORRÚ, 2017, p. 20). Tratam-se de singularidades veementes em pessoas que apresentam TEA, enigmáticas no contexto social, bem como no escolar, o que provoca desafios para gestores, e principalmente, professores.

A identificação das características do TEA é crucial do ponto de vista pedagógico, no sentido de entender como as referidas características interferem no processo de aprendizagem. Mas, para além da identificação das características, é primordial conhecer o estilo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Alguns professores atentam apenas às características para comprovar a partir de suas certezas, que os alunos com TEA não são capazes de aprender, já que concebem somente o transtorno no tocante à aprendizagem, e não o ser humano, como sujeito do conhecimento. Além da supervalorização do diagnóstico clínico, como alicerce para o desencadeamento de práticas de ensino.

Esta é uma discussão tecida por Orrú (2016), a qual polemiza a questão do diagnóstico clínico. A autora comenta que a supervalorização do laudo diagnóstico do quadro de autismo pode acarretar a estigmatização desse sujeito. Assim, será acarretado por preconceitos na escola. Esta situação ainda é corriqueira em vários ambientes escolares.

Para Fernandes e Denari “o indivíduo que sofre pelo estigma passa a sentir-se inferiorizado e/ou limitado em relação aos demais de sua comunidade, ou de fora dela” (2017, p. 82). É como se a pessoa com TEA fosse constituída por defeitos, em decorrência do autismo, conseqüentemente, não tolerada em seu espaço de convivência.

É uma questão importante a ser analisada, porque esse processo de estigmatização acarreta danos à constituição identitária da pessoa com TEA, tendo em vista que em vários ambientes, como a família, sobretudo a escola, esse sujeito pode não ser mais conhecido pelo seu próprio nome, e passa a ser denominado como o/a autista.

Neste processo a identidade do sujeito acaba sendo ocultada, pois quando o citam nos diversos espaços, principalmente, por vezes, na escola, dificilmente o chamam de João, Pedro ou Júlia, mas sim o denominam “aquele é o autista, aquele outro tem TDAH, aquela menina nós não sabemos ainda, mas aguardamos seu diagnóstico (ORRÚ 2016, p. 44).

Esse viés precisa ser discutido nos sistemas escolares, porque as crianças e adolescentes com TEA passam a sofrer práticas discriminatórias em suas salas de aula, devido o quadro de autismo. Isto significa que o olhar à deficiência ainda é predominante, e não às potencialidades de aprendizagem.

Um desafio para a efetivação da inclusão é o estímulo das potencialidades, como eixo central das propostas pedagógicas. Neste sentido, as escolas devem seguir um trilho direcionado ao que os alunos conseguem criar, para potencializar habilidades, inúmeras vezes, silenciadas em sala de aula.

Esta ótica pode romper com a hegemonia da exclusão, Mantoan (2015, p. 24) conclama que “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”. Dessa maneira, a escola precisa ser reinventada, com o intuito de ser um local acolhedor, afetivo, promotor

de aprendizagens significativas para os alunos, e não mais um local de discriminação, que exclui, e em algumas ocasiões, expulsa.

Ao contrário de ambientes educacionais excludentes, a escola inclusiva, deve ter como um de seus pilares, práticas, estratégias de ensino que considerem as singularidades do seu público, em especial os alunos com TEA, para serem incluídos nas classes de ensino regular, e não fiquem à margem, como acontece em alguns espaços.

O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar mais ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2015, p. 28).

Essa direção é fundamental para os professores de Educação Física, no intuito de criarem contextos e estratégias de ensino que possibilitem o envolvimento e participação dos alunos com autismo nas aulas, porque ainda há um contingente alarmante que não é envolvido e não participa, porque alguns professores possuem dificuldades em elaborar estratégias que os atinjam.

A inclusão de alunos com deficiência ainda é um desafio nas aulas de Educação Física, devido uma cultura de competitividade que a disciplina apresenta em sua história curricular, ou por algumas vezes o professor não se sentir capaz de proporcionar uma aula em que todos possam participar sem discriminação de quaisquer aspectos, sejam eles de cor, gênero, etnia, deficiência entre outros.

Vale ressaltar, de acordo com Mantoan (2015, p. 28), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Desse modo, a sustentação de outras estratégias de ensino, alicerçadas às singularidades e potencialidades educacionais dos alunos poderá desencadear um movimento educacional inclusivo.

Este movimento poderá desencadear práticas de ensino diferenciadas das enraizadas nos planejamentos e nas ações de alguns docentes de Educação Física. Tratam-se de medidas subversivas ao contexto escolar tradicional, o qual não acolhe, não envolve e não inclui. Pelo contrário, marca a caminhada escolar de alguns alunos, de forma negativa.

A opção por outra postura e conduta de ensino em Educação Física poderá suscitar um contexto de aulas inovadoras, e possivelmente, uma escola inovadora, para que práticas de ensino sejam exitosas, e não excludentes. Mantoan (2015, p. 64) afirma: “Mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado é encarar a escola real. Esse é o nosso alvo e o grande problema da educação destes novos tempos”. Como observado, o ensino ainda se constitui como objetivo, no entanto ainda é problemático.

É urgente que se reverta as práticas de ensino em Educação Física realizadas nas escolas, na maioria das turmas regulares não incluem alunos com TEA, pois não concebem as singularidades de aprendizagem do respectivo segmento. Este público precisa ser contemplado com práticas de ensino que observem seus potenciais e habilidades. Segundo Mantoan,

Tem-se um ensino de qualidade baseado em condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (2015, p. 66).

A partir de uma ótica inclusiva, as práticas de ensino em Educação Física suscitam práticas pedagógicas para incluir os alunos com TEA no contexto de uma classe regular de ensino, em que as condições de trabalho, bem como as ações educacionais são elementos fundamentais para os alunos e professores.

Diante disso, o professor de educação física deverá em suas aulas regulares, em particular com alunos com TEA, primeiramente conhecer as características que esse aluno apresenta, a partir daí, planejar, reformular. Resignificar suas aulas para que este aluno possa se sentir como parte da turma e não apenas um integrante porque “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículos, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2011, p.37).

Percebe-se a necessidade de mudança principalmente nas atitudes de cada pessoa que trabalha na escola em relação a acolher a pessoa com deficiência, pois a escola deve buscar adaptar-se ao aluno com deficiência e não o contrário dentro dos princípios da inclusão. Essa reflexão poderá ser justificada à medida que,

apenas 5,7% dos professores no Brasil têm alguma formação em educação especial segundo dados obtidos através da SEMESP/MEC do ano 2020.

### 3.2. Na esfera estadual as orientações para a educação especial inclusiva

Neste subitem, são tratados os direitos assegurados nas leis que amparam pessoas deficientes notadamente classificadas com TEA e as políticas públicas no estado do Pará para garantia dos direitos à educação. Nessa direção, destacam-se as ações, programas e atividades do órgão oficial responsável pelo desenvolvimento educacional das políticas de atendimento especializado e de inclusão na rede pública estadual de ensino.

Vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), a Coordenadoria de Educação Especial (COEES) apresenta-se estruturada com o Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE), o Núcleo de Programas, projetos, planejamento e convênios (NUPPLAC), o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos do Espectro do Autismo (NATEE) e o Programa de Formação e Assessoramento técnico pedagógico (PROFASS).

Portanto, a COEES é o órgão institucional diretamente responsável pela implantação, implementação e organização do trabalho em escolas da rede pública estadual de ensino e pertencentes a Unidades Regionais de Educação (URES) e Unidades Seduc nas Escolas (USES) com a função social de aplicabilidade das Diretrizes Normativas em vigência, as quais regem a educação especial rumo a inclusão no Estado do Pará.

O que contempla a pesquisa vislumbrada é o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NATEE) o qual atende especificamente alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA), suas famílias e escolas públicas da rede estadual de ensino que possuem alunos matriculados com esta deficiência em turmas regulares.

Por meio do NATEE é disponibilizado o atendimento educacional especializado no contraturno aos estudantes matriculados na Rede Regular de Ensino, este programa compreende a capital do Estado do Pará e demais municípios, com a oferta e suporte técnico pedagógico à educação de crianças, jovens e adultos. Essa política de atendimento especializado deve estar vinculada aos programas de formação continuada de professores de educação física que

diante do paradigma da inclusão, necessitam buscar estratégias de ensino e aprendizagem para o acesso, a permanência e a equidade de uma formação humana significativa inserida num fazer pedagógico inclusivo.

No Distrito de Icoaraci, *lócus* do estudo, a COEES mantém a Unidade Técnica de Educação Especializada (UTEES) para atender de forma descentralizada, alunos com TEA e pessoas com deficiência daquele distrito. São serviços educacionais especializados (SEE) que buscam contemplar uma das especificidades da Educação Especial, como modalidade de ensino na Educação Básica, sob a perspectiva teórico, prática e reflexiva à luz dos paradigmas educacionais que defendem a inclusão educacional e social, e rompem com o paradigma da segregação e exclusão.

O conjunto de núcleos pertencentes a COEES estão organizados para realizar a implementação das políticas educacionais da educação inclusiva, no atendimento e apoio às escolas e as famílias. Para tanto, realizam o assessoramento técnico e pedagógico, promovem cursos de capacitação à prática pedagógica dos professores da rede estadual de ensino, bem como aos professores lotados nas salas de recursos multifuncionais, para que todos os sujeitos sociais envolvidos com o ensino e aprendizagem de alunos com TEA estejam imbuídos na garantia da educação inclusiva no estado.

De acordo com a regulamentação das normas estaduais aplicáveis ao atendimento educacional especializado ao aluno com TEA, no sistema estadual de educação, destaca-se o Artigo 83, no qual determina que:

A escola ou ao setor responsável do sistema estadual de educação compete realizar, com assessoramento de profissionais especializados e a participação da família, a definição do atendimento educacional necessário à obtenção do máximo desenvolvimento das potencialidades, talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem com o educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. (CEE/PA, Res.304,2017, p.02)

Para o cumprimento deste atendimento, faz-se necessário pactuar as responsabilidades entre a equipe especializada da COEES, a escola e a família no processo de identificação das necessidades educacionais do aluno com TEA para a construção de uma proposta de ensino individualizada e coletiva adequada ao desenvolvimento biopsicossocial do aluno. Nesse sentido, a escola deve promover a

orientação às famílias com vistas a implementação das ações descritas e normatizadas pelo Conselho Estadual de Educação do Pará.

No âmbito dessa pesquisa, as ações, programas e atividades desenvolvidas pelos núcleos de atendimento da COEES devem fazer parte das propostas pedagógicas das escolas públicas, para a efetivação das práticas inclusivas no fazer pedagógico dos professores de Educação Física com os demais professores da Educação Básica que possuem alunos com TEA em suas classes regulares.

Vale ressaltar que as ações educacionais promovidas pela COEES, são interligadas a outras organizações sociais que lutam pelas garantias de direitos das pessoas com deficiência, especialmente com TEA no Estado. Assim, tem-se no campo da educação um solo fértil para as mudanças necessárias às práticas de educação inclusiva na sociedade.

Nessa direção, compreende-se que as ações das famílias junto aos órgãos como o Ministério Público do Pará, igualmente a de professores pela associação da categoria, tem fortalecido o movimento social pela garantia de direitos sociais no tocante às ações educacionais, cujo dever do estado é o de prover uma educação pública de qualidade para todos de acordo com o Artigo 2º da LDBEN 9394/96, quanto ao tratamento dos princípios e fins da Educação Nacional.

No âmbito da Educação Especial, a LDBEN 9394/96 apresenta o Artigo 58º, no qual é concebida como uma modalidade de Educação Escolar, a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas portadoras de necessidade especiais, considerando-se a rede de apoio e de serviços especializados, bem como a preparação de escolas e de professores capacitados para o atendimento especializado na perspectiva da educação inclusiva, respeitando-se o acesso aos benefícios dos programas sociais, vigentes que complementam o direito a educação de qualidade para alunos com TEA.

Para o desenvolvimento das políticas educacionais no estado voltadas para a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino, considera-se como marco regulador de planejamento e execução de ações o que está previsto no Plano Estadual de Educação do Pará (PEE) Lei nº 8.186/2015, documento oficial que delinea as metas e perspectivas a serem alcançadas ao longo de sua vigência, na busca da garantia do sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades em articulação com a política educacional nacional estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014.

Quanto à política educacional de inclusão no estado do Pará desenvolvida pela COEES/SEDUC (2019), consta a implantação dos Serviços de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), com atuação ampliada para o atendimento público, no sentido de promover o afastamento das barreiras de forma complementar e suplementar ao ensino nas escolas regulares com alunos diagnosticados com TEA entre outras deficiências.

Dentre os serviços educacionais ofertados à comunidade escolar referente aos alunos com essa demanda, tem-se na rede de serviços: a) Escolas especiais e de classe especial; b) Centros de Serviço de Atendimento Educacional Especializados (CSAEE) e c) Centro Integrado de Inclusão e Reabilitação (CIIR); d) Programa de Reeducação Psicomotora (PRP), além de clínicas do setor privado conveniadas com o estado.

A implementação do sistema educacional inclusivo no estado, a partir do PEE/PA, poderá ensejar a materialização do paradigma da inclusão nas práticas de ensino do professor de Educação Física em turmas regulares, uma vez que a escola pública deverá atender as diretrizes operacionais da educação especial e inclusiva, especialmente no campo da formação de professores.

Assim, a escola comprometida com a perspectiva de educação inclusiva, assume uma função social de grande relevância, uma vez que é desafiada para a construção de uma proposta pedagógica que pressupõe problematização, interação, reflexões, construção e diálogo com a participação efetiva dos professores de Educação Física para a criação de uma cultura pedagógica acolhedora na efetivação dos direitos à educação de qualidade para todos.

[...] a inclusão educacional deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser considerada como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência a hierarquia do poder ou a pressões ideológicas (CARVALHO, 2005, p. 1)

Com efeito, a inclusão concebida como um valor, de acordo com a autora acima citada, assume a necessidade de conhecer o aluno com TEA assim como ele é, como um ponto de partida e de chegada no jogo de ensinar e aprender, uma vez que se vive um novo paradigma na sociedade do século XXI voltado à convivência na diversidade. Nesse sentido, o professor deve buscar os conhecimentos teóricos e

práticos fundamentais para a superação de seus medos, inseguranças e angústias no seu fazer pedagógico.

Mesmo considerando os avanços nos serviços bem como na legislação educacional previsto no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), o Atendimento Educacional Especializado, o aluno com TEA no estado do Pará, Oliveira (2015) alerta para o fato de que as políticas de inclusão da Educação Especial ao serem implantadas nas escolas se deparam com um conjunto de problemas que englobam especialmente as demandas de formação de professores, dos processos de organização das turmas dos alunos, do currículo, da avaliação e a prática pedagógica a ser vivenciada no ambiente escolar.

São grandes os desafios a serem transpostos, pois, a inclusão como um processo cultural pressupõe mudanças nas estruturas educacionais e atitudinais no meio social, não basta somente um arcabouço legal para a transmutação dos princípios da exclusão para o da educação inclusiva. Nesse sentido, afirma Oliveira (2005, p.5) que

A “diferença” das pessoas com necessidades educacionais especiais, na educação brasileira, tem se caracterizado por uma situação de segregação e de discriminação. Por isso, na educação inclusiva há necessidade de afirmar-se a “igualdade de direitos” pautada numa análise social centralizada na questão de classe social e das diferenças como problemáticas socioculturais.

Mergulhada na concepção postulada, as práticas de ensino dos professores de Educação Física rumo a inclusão na escola, necessitam ser reinventadas para que a educação sirva de instrumento de transformação social e de garantia de direitos na sociedade.

A articulação entre as políticas públicas é tarefa de todos, educadores e escolas [...] para a remoção de barreiras e ações efetivas que garantam o funcionamento das escolas de boa qualidade para todos e com todos. Necessitamos de professores qualificados em sua formação inicial e continuada processo complexo, lento e sofrido. (CARVALHO, 2005, p.6)

Ciente da importância da articulação das políticas educacionais e da formação de professores, quer seja no âmbito inicial ou continuada de acordo com Carvalho (2005), trata-se de um processo social que requer esforços tanto do Estado quanto do campo da Formação de Professores na busca incessante para a ruptura de conceitos enraizados na história tradicional da formação e constituição

dos saberes e fazeres pedagógicos dos professores de Educação Física rumo a uma mudança de mentalidade e abertura para uma concepção teórico-prática que possibilite um currículo significativo para o aluno com TEA no ambiente de ensino regular.

Em maio de 2020, o governo paraense sancionou a Lei nº9.061/20 - Política Estadual de Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro do autismo (PEPTEA), que tem como benefícios a carteirinha de pessoa com TEA, a qual possibilita maior visibilidade para as pessoas com autismo na sociedade, pois geralmente acontece discriminação com pessoas com essa deficiência, por apresentarem características de crianças típicas, além do reconhecimento desta deficiência logo de imediato, traz um alívio aos pais em imaginar seus filhos em enormes filas de espera e imaginar que de repente acontecer da criança entrar ficar irritada por conta da demora no atendimento.

Pela PEPTEA, fica instituído entre os direitos das pessoas com espectro do autismo: o diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, proteção contra qualquer tipo de abuso e exploração, assistência farmacêutica, educação, com ensino profissionalizante, moradia, entre outros.

Uma outra medida oficial do governo estadual atual, foi a de instituir uma Coordenação Estadual de políticas para ao Autismo (CEPA) com função intersetorial formada pelas Secretarias de Educação, Saúde e de Assistência Social para a criação do Centro Especializado em Transtorno do Espectro do Autismo do estado (CETEA), com a finalidade de criar um protocolo de atendimento das pessoas com autismo e políticas demandadas do TEA.

O CETEA tem como finalidade ser uma referência para o atendimento às pessoas com TEA no Pará, com a possibilidade de atendimento por uma equipe multidisciplinar composta por médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas educacionais e psicopedagogos. Além desse atendimento, haverá a formação de um cadastro único (CAD) para as pessoas com TEA no estado para a busca de outros benefícios sociais.

A SESPA é o órgão central do Sistema Estadual de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, com atuação para a observância e cumprimento das políticas ora implementadas para as pessoas com TEA (PEPTEA, 2020). Entretanto, com a recente PEPTEA no estado, a SESPA assume o protagonismo dessa política a qual remonta ao modelo clínico-terapêutico

contestado pela abordagem socioantropológica de Carlos Skliar (1997), na qual valoriza o sujeito como pessoa integral com a diversidade que possui.

De acordo com o autor referido acima, o modelo clínico-terapêutico se distancia do campo pedagógico, uma vez que “por modelo clínico-terapêutico considero toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível de deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica” (SKLIAR, 1997, p.11).

Quanto aos Programas de Formação continuada aos professores de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva, destaca-se as ações do Centro de Formação de Professores (CEFOR/PA), criado inicialmente para dar apoio e tratamento diferenciado aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática devido as políticas educacionais de avaliação em grande escala - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/MEC). Assim, com o crescimento da demanda de TEA nas escolas regulares, ampliou-se a oferta dos cursos de capacitação oferecidos para o atendimento de outras necessidades de conhecimento atualizados, notadamente por via tecnológica no cenário de pandemia do COVID -19.

Em específico aos conhecimentos teórico-práticos da educação inclusiva, o CEFOR em 2020 tem ofertado cursos voltados para o eixo formativo em didática e prática pedagógica na Educação Básica, com o tema: Gestão escolar e educação inclusiva: desenvolvendo processos que promovam uma educação para todos, com carga horária de 60 horas para cada período, com capacidade para 120 professores de educação física e demais disciplinas do currículo escolar (PARÁ, 2020).

Pelo exposto, por meio desta subseção, buscou-se identificar a política educacional estadual e programas ora em curso no estado visando o fortalecimento do sistema educacional inclusivo na rede pública de ensino, considerando-se nesse cenário a SEDUC enquanto uma Secretaria estratégica para essa função, na qual por meio da COEES, do NATEE e CEFOR protagoniza o desenvolvimento e implementação da política educacional inclusiva para a redução de barreiras sociais, promoção das especificidades de cada aluno e vislumbra uma prática pedagógica inclusiva e comprometida com alunos com TEA, por ocasião de processos formativos aos professores de Educação Física na escola e fora dela.

Por meio das políticas educacionais e sociais em curso no país e no Pará, pode-se vislumbrar os grandes desafios que o professor de Educação Física

enfrenta para a garantia da educação especial e inclusiva na escola, em especial na escolha de uma didática capaz de tornar a inclusão um processo pedagógico de acolhimento as diferenças.

### 3.3 O programa escolar e o plano de ensino do professor para alunos com autismo numa classe regular

Advindo de um processo de discussões coma rede pública de ensino, consultas públicas e seminários temáticos sobre a educação no Pará, o Documento Curricular do Estado da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), Resolução nº 769 de 20 de dezembro de 2018, enquanto aguardava-se a BNCC para o Ensino Médio. O documento mencionado, seguiu com as orientações prescritas pela BNCC, guia para a reelaboração dos currículos estaduais e de caráter obrigatório para os sistemas de ensino no país.

A comissão técnica da SEDUC/PA, financiada pelo MEC, por meio de protocolos oficiais de adesão à BNCC, prosseguiu com as atividades de implantação da BNCC, porém, com destaques para as peculiaridades da cultura amazônica e seus povos, pois, a valorização dos diferentes grupos sociais e sua diversidade, devem ser refletidas no currículo escolar dada a presença de diferentes culturas que povoam a Amazonia, em especial no Pará.

[...] entende-se que as culturas são práticas significativas em que se está imerso, dessa forma o currículo deve assumir nova postura frente à diversidade cultural, cabendo ao professor a elaboração de suas atividades em sala de aula levar em conta essas diferenças (PARÁ, SEDUC, DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ, 2018, p.15).

Ao implementar a política curricular para o estado do Pará, a SEDUC, definiu fundamentar o processo educativo, a partir de três princípios fundamentais: “Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, na Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e na Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem (SEDUC, PARÁ, DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARA, 2018, p.17).

Articulados às dez competências gerais da BNCC, os princípios mencionados, segundo o Documento Curricular da SEDUC, orientam os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos processos de ensino com base nas habilidades prescritas

pela BNCC, para todos os alunos da rede pública estadual. A educação física, enquanto um componente curricular obrigatório nos currículos de ensino fundamental e médio, está inserida no campo da Linguagem.

Segundo o Documento Curricular do Estado do Pará (2018), a Educação Física, inserida no campo da linguagem, compreende os saberes produzidos pela cultura corporal, é considerada como um conhecimento de expressão corporal mais praticado nos últimos anos, com capacidade de transitar em diferentes e significativos contextos educacionais.

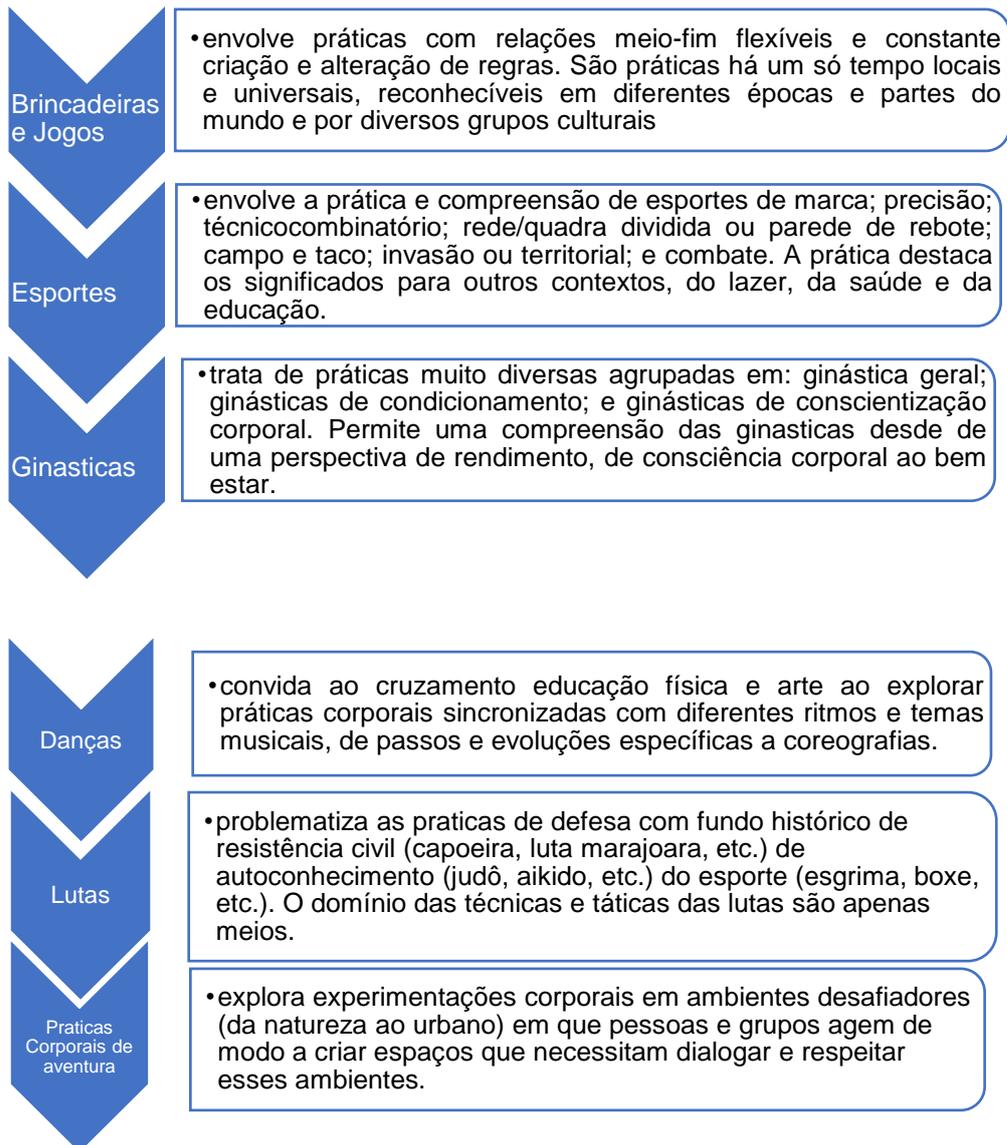
Está fundamentada, nas concepções de corpo, movimento e entendimento da linguagem como expressão de produções culturais, que são conhecimentos acumulados historicamente e compõe conteúdos envolvendo o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas e outras formas de produções e significados nas diversas práticas de culturas humanas na sociedade.

No componente curricular de Educação Física, a BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades e competências gerais e específicas para ampliação da consciência dos movimentos corporais, dos recursos para o cuidado de si e dos outros no meio ambiente, para assim desenvolver a autonomia e participação social. (BNCC, 2017)

Com base na perspectiva mencionada, a educação física, enseja mudanças nas práticas de ensino dos professores e na aprendizagem dos alunos, posto que propõe o desenvolvimento de práticas corporais, as quais abrangem: movimento corporal enquanto elemento central; organização interna de maior ou menor grau de acordo com o desenvolvimento físico dos alunos e produto cultural relacionado ao lazer e ao entretenimento, voltados as áreas da saúde e com o cuidado com o corpo.

Para o processo de ensino e aprendizagem, a organização proposta pela BNCC, estimula oito diferentes dimensões do conhecimento: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário que deverão ser trabalhadas de forma articulada com as vivências dos alunos.

Os conhecimentos prescritos pela BNCC, que compõe as práticas corporais, envolvem seis unidades temáticas, distribuídas ao longo do ensino fundamental, como demonstrada abaixo:



Fonte: [www.http://movimentopelabase.org.br/pdf](http://movimentopelabase.org.br/pdf)

As unidades temáticas, os objetivos de aprendizagem e as habilidades, no Documento Curricular do Estado, estão relacionadas aos eixos estruturantes: O Espaço/Tempo e suas Transformações, Linguagem e suas Formas Comunicativas, Valores à Vida Social e Cultura e Identidade, de modo a suscitar a aplicação dos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização do ensino e a renovação/atualização do desenvolvimento das aulas na escola.

Compreender a Educação Física sob um contexto mais amplo significa entender que ela é composta por interações que se estabelecem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos. É partindo dessa posição que este documento curricular aponta a cultura corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, evidenciando a

relação estreita entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e as práticas corporais decorrentes. (DOCUMENTO CURRICULAR, PARÁ, 2018, p.183)

A partir da concepção mencionada, compreendemos que os planos de ensino dos professores de educação física que atendem alunos TEA, instrumento fundamental da prática docente que sistematiza e registra o processo educativo pensado e avaliado, necessitam ser problematizados, atualizados e flexibilizados mediante a realidade social e das reflexões construídas no cotidiano escolar, por meio das interações com aluno TEA. Os planos de ensino dos professores de educação física, compreendido enquanto ato constante de um pensar sobre a prática, ensejam um ressignificar de práticas de ensino e de avaliação, buscam a promoção e a criação de estratégias e propõe metodologias capazes de potencializar as necessidades individuais e ao mesmo tempo coletiva na escola. Inspiração, constante e necessária, para a compreensão dos direitos sociais das pessoas com deficiência e para a construção de educação para todos, com respeito as diferenças e equidade educacional.

O desafio da flexibilização curricular está na adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, etc.; as decisões sobre as adequações a serem feitas nos componentes curriculares não podem estar baseadas nas características de aprendizagem próprias de cada deficiência, mas sim nos interesses e possibilidades de cada estudante.(DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ, 2018,p. 329)

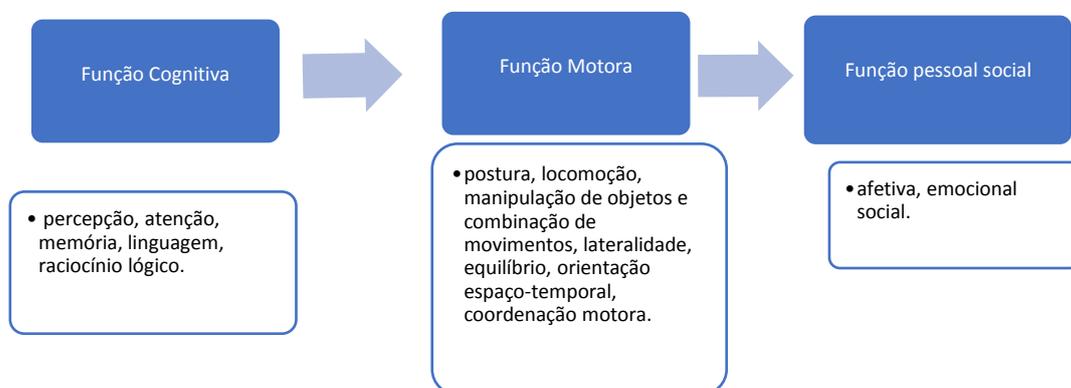
A escola regular na perspectiva da inclusão, necessita promover uma cultura permanente de estudos e discussões das práticas de ensino com alunos TEA, envolver de forma ampliada os professores de diversas áreas do conhecimento do currículo, despertar a sensibilidade docente para a necessária educação inclusiva.

Embora, o Documento Curricular do Estado, não tenha inserido o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), a ser desdobrado numa terceira parte em Plano Pedagógico Especializado (PPE), nas orientações pedagógicas às unidades de ensino, a COEES cumpre este papel, ao editar outras publicações, posto que essa coordenadoria é responsável pelo desenvolvimento do atendimento educacional especializado no estado.

O PDI, segundo orientação da COEES (2021), é concebido como um instrumento pedagógico que possibilita ao professor do SAEE, a organização de ações e ou atividades para o atendimento das necessidades e especificidades dos alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino. Ele, é constituído por três partes e pode ser desenvolvido no contraturno e em casos excepcionais no mesmo turno no qual o aluno está matriculado.

Na escola, para cada aluno TEA matriculado na sala de recurso multifuncional, é construído um PDI, o qual é preenchido pelo professor de atendimento educacional especializado, no início do ano letivo e deve ser atualizado face aos progressos de aprendizagens dos alunos TEA.

Compreendemos que o objetivo central do PDI, é o de possibilitar ao professor um conjunto rico de informações pessoais, familiares, escolar, de saúde, de necessidades educacionais especiais, após detalhada avaliação educacional, para buscar o desenvolvimento do aluno TEA, por meio do apoio docente especializado nas atividades educacionais, com abrangência de avaliação em três amplos aspectos, segundo orientações da COEES (2015), demonstrados no esquema:



Com base na identificação e histórico escolar do aluno na rede pública de ensino apresentadas na parte I e das condições de acessibilidade nos aspectos físicos e quanto ao currículo escolar presentes na parte II do PDI, indica-se no PPE na parte III, as necessidades educacionais de atendimento especializado, com procedimentos metodológicos interventivos, capazes de promover a aprendizagem do aluno com deficiência e envolver no processo educativo inclusivo, a comunidade escolar. (COEES, 2021)

O atendimento pedagógico ao qual o aluno TEA tem direito, consiste num abrangente conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento de competência e aptidões fundamentais para a participação efetiva na classe regular.

Nesse conjunto de atividades está previsto, a produção e uso de recursos e equipamentos especiais; a prática de exercícios que ampliam as condições de acessar ao currículo, com atividades psicomotoras adaptadas para autonomia e desenvolvimento pessoal e social; adequações de instrumentos avaliativos; produção de relatórios e de documentos específicos e apoio e orientação para a comunidade escolar (funcionários, professores, alunos, gestores, familiares, sociedade em geral) em especial, ao professor de classe regular que atua com aluno TEA e necessita de apoio dos professores da sala de recursos multifuncionais para o alcance da educação inclusiva.

Além do detalhamento acima, registra-se no PPE, a necessidade de atendimento por outras áreas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de alunos TEA, articulando-se com a rede de apoio e assistência social existente no estado, com equipes multiprofissionais (fonoaudiólogo, terapeutas ocupacionais, psicólogos, neurologistas, psicopedagogos, musicoterapeutas e psicomotricista, entre outros) que contribuem para esse atendimento especializado com qualidade, notadamente para alunos TEA.

Orrú (2012), alerta para o fato de que o desenvolvimento da pessoa com autismo está estreitamente relacionado como essa pessoa tem sido compreendida e tratada pela sociedade, dado que o diagnóstico de autismo é fechado a partir dos três anos de vida, é um processo de avaliação demorado pela complexidade do quadro e pela falta de informações em exames laboratoriais em casos de alunos TEA.

Por ser considerado um indivíduo único, o aluno TEA, manifesta comportamentos diferenciados (calmaria, irrequietação, choro em demorado, demora ao andar e ao falar, problemas para dormir, parar de falar repentinamente, autoagressão) segundo seu nível linguístico e simbólico, ambiental, temperamento emocional, nível cognitivo, histórico de vida, condições de saúde (ORRÚ, 2012). Portanto, o resultado positivo que um professor pode alcançar e registrar no PDI para uma pessoa com TEA vai diferir de uma para outra, uma vez que o aluno TEA, não pode ser concebido como um sujeito fragmentado, rotulado como “fracassado” em obediência a critérios e procedimentos avaliativos mecânicos.

É relevante no trabalho pedagógico com aluno TEA em turmas regulares, a adoção de métodos psicopedagógicos que desenvolvam o comportamento baseado em rotinas com uso visual de recursos para redução de condutas atípicas.

## 4 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta seção, buscamos analisar as “falas” das professoras de educação física entrevistadas, a partir das categorias de análise: I - Prática de ensino; II - Planejamento; e III- Prática inclusiva com aluno TEA

Do conjunto de questões do roteiro de entrevistas, realizamos uma seleção daquelas correspondentes as categorias elencadas acima para fazer o entrelaçamento com o referencial teórico adotado no estudo.

### 4.1 Categoria Prática de ensino

Na abordagem contemporânea de práticas de ensino em educação física ressaltamos que o corpo assume uma dimensão cultural interligada ao comportamento humano, de acordo com Daolio (2004), é por meio da cultura corporal que produzimos diferentes manifestações e expressões humanas. Jogar, dançar, praticar um esporte, fazer ginástica, são elementos relevantes que contribuem para o comportamento e desenvolvimento humano na sociedade. Assim, os alunos com TEA em turmas regulares de ensino devem ter o acesso a diferentes vivências da cultura corporal por meio de uma prática de Educação física inclusiva.

Observamos diferenças de respostas quanto a prática de ensino das professoras entrevistadas, dado que obtivemos as seguintes respostas: “não tenho um plano diferenciado” (P1, 2020) ”; “eu não tinha ninguém para me ajudar” (P2, 2021) e “a gente se sente com dificuldade porque muitas vezes a gente precisa também de um apoio” (P3, 2021).

Inferimos que as práticas de ensino de educação física com alunos TEA são desenvolvidas com fragilidades teórico metodológicas, uma vez que revelam diferentes organizações didático pedagógica para fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez, necessita de um cuidado especializado e individualizado para a concretização dos ideais inclusivos na educação brasileira.

As professoras procuram alternativas que atraem a atenção e o interesse da pessoa com TEA para que o mesmo realize a atividade proposta. A P1 destaca aplicabilidade com jogos, quando diz

*Nós temos aulas práticas e também aulas teóricas inicialmente a aula de apresentação aonde cada aluno se apresenta fala o seu nome, fala de onde veio e eu sempre faço com o joguinho o que eles mais gostam de realizar no seu dia a dia tanto na escola nas aulas de educação física como fora. (P1,2020)*

Percebemos, através de um levantamento inicial a possibilidade de os professores selecionarem atividades que promovam: interação, socialização, percepção corporal dentre outras habilidades que a turma pode desenvolver.

A P2 realiza práticas de ensino de forma individualizada, por conhecer as especificidades do educando com TEA uma vez que convive com ele há mais de dois anos e busca propor jogos de construção, queimada como bem ressalta na sua fala “Eu pegava um jogo de construção que eu sempre comprei meu material e levava para a escola [...] ele gostava de jogar queimada” (P2.2021)

Interessante observar que a P3 apresentou recursos inovadores o que significa pensar que por meio da sua experiência profissional tem buscado desenvolver outras potencialidades quando ela trabalha com recursos visuais, sonoros, que tornam -se mais atrativos para toda a turma, fica claro quando afirma “percebi que eu trabalhando esse recurso atrai também os outros colegas não autistas [...], isso ajudou a turma em geral[...] ficou uma aula assim mais atrativa. (P3, 2021)

Segundo a COEES/SEDUC/PA, nas escolas da rede pública estadual de ensino, são oferecidos Serviços de Atendimentos Educacionais Especializados (SAEE), com objetivo central de eliminar barreiras, prestar apoio pedagógico de acordo com as necessidades e especificidades de alunos com TEA, junto ao professor de educação física e outros da escola, também com os familiares dos alunos atendidos nesses espaços. Uma missão complexa, já que o TEA, ocorre em contextos variados e limitados e requer constantes atualizações dos profissionais que nele atuam.

De acordo com Mantoan (2011), os alunos devem ser percebidos a partir de uma perspectiva de “escola para todos”, posto que são concebidos como sujeito de aprendizagem, com complexidades sociais e pessoais. Assim, necessitam ser evidenciados e estimulados para que avancem em suas potencialidades cognitivas, motoras e sociais. Nessa direção, o professor assume uma consciência de fazer com que o ensino seja exercido a partir da visão do aluno com TEA, para o desenvolvimento de sua relativa autonomia no meio ambiente.

Tendo em vista o conceito mencionado, inferimos que as professoras têm dificuldades de entender que as práticas de educação física inclusiva, devem pautar-se nos princípios do reconhecimento e da valorização das diferenças existentes entre os alunos nas turmas regulares. Para tanto, se faz necessário superar as dificuldades, transformar de forma crítica e propositiva a prática pedagógica atual, para o alcance de uma práxis que esteja fundamentada a partir de demandas progressivas de alunos com TEA, na rede pública estadual de ensino.

O professor, com base em suas vivências, observação, experiências na sala de aula, nas condições materiais e humanas do seu trabalho na educação, partilha com seus alunos conhecimentos e possibilidades de construção de valores, atitudes para a convivência social, por meio de uma abordagem crítica e contextualizada, que poderá resultar em um refazer de sua prática de ensino mediatizada pelo diálogo entre o aprendente e o ensinante (SOARES, 2018).

A necessidade de um professor de atendimento educacional especializado, compreendido como um apoio ao desenvolvimento de práticas de educação física inclusiva foi constada, posto que os serviços no âmbito escolar oferecidos, contribuem para a promoção e desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos com TEA e ainda possibilitam o acesso a outros bens e serviços, nos quais os alunos tem direito. O atendimento na sala de recursos multifuncionais, deve ocorrer de modo articulado e frequente entre os professores de sala de aula e os que prestam serviços educacionais especializados, um aprende com o outro nessa corrente de construção de conhecimentos educacionais inclusivos, pois as habilidades dos alunos com TEA são variadas e particulares.

De acordo com Chicon (2008), o processo inclusivo nas aulas de educação física escolar é compreendido prevalentemente em dois fundamentais aspectos: um relacionado às atitudes mediante a concepção de ser humano de que se quer formar na sociedade atual e a outra voltada, aos procedimentos de escolhas metodológicas, recursos e estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos das aulas a serem realizadas.

É fundamental que os professores de educação física compreendam que as mudanças nas práticas de ensino são necessárias para o atendimento às demandas individuais dos alunos com TEA e, ao mesmo tempo, ocorrem de forma gradativa, interativa mediante intervenções pedagógicas adequadas e capazes de valorizar a participação, integração e inclusão na turma regular de ensino. No contexto do

desenvolvimento no processo de ensino a P3 destacou que as dificuldades encontradas por ela estão em “adaptar a nossa aula também com recursos materiais que muitas vezes a gente não tem na escola”. (P3,2021)

Percebemos através das informações da P3, a relevância do programa de formação continuada para os professores de educação física na perspectiva da educação inclusiva com vistas a produção de debates, trocas de experiências, elaborações de recursos materiais adaptáveis ao educando com TEA, com a finalidade de diminuir as dificuldades do fazer pedagógico tendo em vista os diferentes níveis do educando com essa deficiência na rede pública de ensino.

As práticas de ensino das professoras entrevistadas evidenciam as dificuldades que enfrentam para a inclusão de alunos com TEA e revelam alguns fatores de natureza didática, institucional e familiar, quando afirmam que: “recebido normalmente” (P1,2020); “[...] a Mariane não pode fazer... aí, eu tinha que fazer todo aquele processo, olhava no olho dela conversando [...]” (P.2, 2021); “[...] trabalhar recursos né, eu tive que adaptar” (P.3, 2021).

Compreendemos que as práticas de ensino evidenciadas acima, demonstram diferentes atitudes de professoras mediante ao comportamento dos alunos com TEA, nessa perspectiva podemos inferir que as características clínicas e individuais contribuem para o planejamento de adaptações metodológicas e didáticas, como um meio de favorecer as diferentes formas de ensinar e avaliar o desenvolvimento desses alunos e a comunicação com eles.

O TEA, por se manifestar dividido em graus: leve, moderado e severo (OMS, 2018) impulsionam um pensar pedagógico para a ressignificação dos objetivos, conteúdos, procedimentos de avaliação e de atividades pedagógicas para atender às diferenças individuais por aluno, por meio de adaptações curriculares. Nesse sentido, se faz necessário alterar as formas de ensinar e avaliar no contexto inclusivo, dado que tais alterações favorecem o bem-estar geral do aluno.

A organização do processo de ensino aprendizagem, bem como as atitudes dos professores de educação física com alunos TEA, deve pautar-se na análise do contexto escolar e familiar, da participação da equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, médico, fisioterapeutas e outros) para a adoção de critérios individuais e de atividades específicas para o desenvolvimento escolar e social do aluno (SEDUC/PA, COEES, 2015).

## 4.2 Categoria Planejamento

O processo de formação continuada de professores de educação física está inserido num cenário de constantes desafios e de abordagens críticas e reflexivas quanto ao exercício da docência com aluno TEA na rede pública de ensino. (MAZZOTA, 2011)

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, os estados e municípios, reorganizaram seus currículos diante do paradigma do desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo contemporâneo. E, como desenvolver o ensino de Educação Física com alunos TEA, considerando o contexto de sociedade competitiva, excludente e pautada em habilidades e competências para pessoas com deficiência/TEA?

Na realidade, a dinâmica de atendimento ao aluno com TEA, requer uma qualificação permanente de professores e de seu coletivo na escola, posto que buscar uma educação física inclusiva, necessita criar uma cultura de sensibilidade, acessibilidade e interação social que permita ao professor buscar uma autonomia pedagógica e ao mesmo tempo, superar as inseguranças que surgem no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a COEES por meio do Programa de Formação e Assessoramento (PROFASS), atende as escolas com formação continuada para os professores da educação especial, professores e técnicos pedagógico do ensino regular, realiza visitas técnicas nas escolas e presta atendimento as demandas oriundas do Ministério Público Estadual para assegurar os direitos sociais matriculados na rede estadual de ensino.

Com o objetivo de caracterizar o conteúdo a ser trabalhado na formação continuada de professores de educação física com alunos TEA e o suporte teórico que fundamentam as práticas, emergiram das falas das professoras entrevistadas um repertório teórico metodológico que fornecem pistas para a formação pedagógica na perspectiva da inclusão, porém com dificuldades e grandes desafios.

Sobre os conceitos teóricos e metodológicos importa destacarmos a afirmativa da P2 quando informa que

*gosto muito do João Batista Freire no livro Educação Física de corpo inteiro [...] na verdade existe outros autores que a gente tem que ler [...] também leio muito a Bregolatto a que eu utilizo [...] tive que ler também Vygotsky e [...] a gente estuda na universidade Piaget. (P2, 2021)*

Observamos que a P2 destaca autores referências em dois campos: Um relativo aos conhecimentos teóricos da educação física no que diz respeito ao uso das atividades educacionais com a concepção filosófica de trabalhar a educação de corpo inteiro no qual expressa a vida por um conjunto motor que permite esse movimento de ser e estar na sociedade com o outro e nesse sentido promove o desenvolvimento do ser humano; o segundo situa-se no campo da psicologia da educação no qual contribui para compreensão de que o desenvolvimento social perpassa pelos processos histórico-culturais e suas condições de vida na sociedade, além das contribuições piagetianas com importantes conhecimentos das estruturas cognitivas, estágios de desenvolvimento e pensamento humano.

Entendemos que a COEES/SEDUC/PA, necessita estar permanentemente atenta as demandas das professoras, com a oferta de cursos com carga horária significativa e aprofundamento teórico prático com o objetivo de contribuir com reflexões críticas e transformadoras no processo educativo. E, a partir desse processo, pensar em construir recursos adaptáveis e individualizados para alunos TEA e a descoberta de outras necessidades para a participação ativa do aluno na educação.

O professor de educação física na perspectiva da educação inclusiva assume um papel de facilitador na construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno, pois é ele quem planeja as situações de aprendizagem e nesse processo exige reflexão crítica sobre a prática, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.42 - 43)

O professor, ao pensar de forma crítica a sua própria prática, tem condições de transformá-la em uma prática renovada e criativa, para além de práticas homogeneizadoras. Assim, compreenderá melhor as necessidades e possibilidades de cada aluno TEA no contexto inclusivo, bem como na implementação das políticas educacionais na comunidade escolar.

Em relação à política de inclusão as três professoras não mencionaram trabalhar com diretrizes oficiais. A P1 que trabalha na sala multidisciplinar pelo fato de o nível de autismo ser leve e interagir bem com os colegas não realiza plano diferenciado para ele, o qual participa das mesmas práticas comuns, como todos os alunos. P2 docente da sala regular não se sente segura em trabalhar com aluno autista, por isso busca conhecimento com os professores da educação especial.

Apesar de não mencionar se usa ou não planejamento específico para o aluno autista, tem consciência de que seu papel de mediadora.

*enquanto educadora enquanto processo mediador enquanto professora eu busco né alternativas para que é aquele meu aluno ele possa interagir comigo e depois de interagir [com os outros] (P2,2021).*

A P3 docente da sala regular também não mencionou utiliza plano de ensino individualizado com o educando autista, que também é de nível leve. Enfatizou que trabalha mais a socialização do aluno autista. Isto significa que secundariza os aspectos cognitivos e motores.

A formação de professores para uma escola inclusiva que se quer, busca alternativas para o envolvimento de todos - escola e sociedade - no processo educativo e para a garantia do direito de todos os alunos à educação e a convivência social fundamentada no respeito às diferenças. Processo complexo, porém, profícuo para a garantia de direitos sociais, por meio da educação.

O respeito à identidade sócio - cultural dos alunos TEA e a valorização da capacidade de desenvolvimento que cada um possui, são aspectos fundamentais que o professor deve levar em conta, para a promoção de situações de aprendizagem no campo da educação física escolar, pois expressam múltiplas possibilidades de atividades com a cultura corporal, com o envolvimento de um grupo de pessoas para a cultura de cooperação.

Trabalhar com jogos cooperativos, com o respeito as diferenças, impulsiona o professor a buscar outros referenciais teórico-práticos de modo a ensejar a participação e o compromisso com os princípios da educação inclusiva. Nessa linha, os programas de formação continuada ofertados pelo COEES/SEDUC/PA, necessitam ser revistos e articulados a Institutos de Pesquisas de Educação Superior para produção de ensino, pesquisa e extensão, notadamente para a construção do conhecimento no campo da educação inclusiva, sistematização e trocas de experiências docentes no sistema público de ensino.

#### 4.3 Categoria Prática inclusiva com aluno TEA

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico e deve estar presente desde a infância, ou seja, surge

antes dos três (3) anos de idade e apresenta alterações funcionais centrais, em três (3) dimensões: na linguagem, no convívio social e nos movimentos repetitivos e estereotipados. O autismo, compreendido num amplo espectro de transtorno de desenvolvimento e associado a alguma deficiência mental, também afeta o modo como as pessoas se alimentam, se vestem, entendem o mundo e em muitas culturas o compreendem como estranhos e incompreensíveis.

Historicamente, o saber sobre o autismo esteve restrito à medicina e, no campo educacional, as intervenções foram escassas. A restrição do atendimento a essas crianças apenas a instituições de intervenção clínica e escolas de ensino especial reforçaram sua tendência ao isolamento, privando-as da possibilidade de convivência com sua geração, em ambientes mais espontâneos que retratassem a vida em sociedade (CUNHA, 2011, p.83).

Com o movimento mundial da inclusão ao final da década de 1990, vimos no campo educacional, a ocorrência de mudanças progressivas e significativas, posto que, a adoção de uma escola renovada e inclusiva por parte do estado e da sociedade, buscava atender à crescente demanda pelo direito a educação, de famílias com filhos com autismo. Nesse sentido, a escola como ambiente de construção e reconstrução de aprendizagem, busca na contemporaneidade, mudanças para a ruptura de práticas pedagógicas ineficazes e excludentes.

Ao receber um aluno com TEA em turmas regulares, o professor necessita desenvolver a habilidade para compreender suas individualidades e singularidades e ser capaz de traduzir para o meio ambiente, as necessidades desses alunos e identificar os déficits que apresentam dada a sua deficiência. Segundo orientações da Associação de Amigos do Autista (AMA), entre os fundamentos terapêuticos e educacionais, o programa de *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), é utilizado para proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna, com incentivo a pesquisa e produção de conhecimento, envolvendo a sociedade e a família da pessoa com autismo.

Além do referido programa ser bastante difundido em âmbito educacional estadual, o Governo do Estado, por meio da recém-criada Coordenação de Políticas para o Autismo (CEPA/2020), lançou um Guia Rápido de Orientações do Transtorno do espectro Autista para cuidadores e sociedade em geral como um instrumento de divulgação, informação e atendimento no âmbito social e da saúde. Um instrumento

de informações técnicas que auxiliam a comunidade em geral a conhecer e a lidar com proximidade para educandos com TEA.

Com a ampliação das políticas públicas para o TEA no estado, no sentido de atendimento Inter setorial saúde – educação - assistência social - justiça, destacamos no campo educacional os serviços do Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE/COEES), posto que, quando a escola suspeita de um educando com TEA, encaminha para o NAEE para o início de diferentes e necessários processos avaliativos, considerando inicialmente para isso, o relatório de observação do professor de sala de aula que acolheu este aluno, para em seguida, realizar a dotação de procedimentos específicos com a equipe multiprofissional, para as intervenções adequadas junto aos professores, às famílias e à escola.

O olhar atento da escola e do professor, é de fundamental importância para as primeiras ações que a escola inclusiva deverá adotar e ao mesmo tempo desafiar o coletivo de professores para que conheçam as necessidades do aluno TEA, bem como proceder com a revisão e reflexões críticas no projeto político pedagógico da escola e para o envolvimento da comunidade escolar.

Com relação ao planejamento das aulas observamos que a P2 menciona a necessidade de dialogar com sua turma sobre o respeito entre as crianças e nesse sentido, nessa direção revela um olhar cuidadoso para com o aluno diferente, quando afirma que

*sempre procurei falar para as outras crianças e eles eram iguais a eles só que eles eram um pouquinho diferentes, mas a gente tem que respeitar... tinha que ter aquele cuidado com eles [...] sendo que o respeito era primordial. (P2,2021)*

A P3 realiza mudanças tendo em vista a consciência que nenhuma criança com TEA é igual a outra e que sente dificuldades quando desenvolve o ensino com educandos TEA no nível grave com comprometimento motor e cognitivo quando afirma que “precisaríamos também de uma pessoa para estar no nosso lado ajudando, algumas professoras de lá do Atendimento Educacional Especializado é que me dá esse suporte na aula”. (P3,2021).

Considerando as informações coletadas da P2 e da P3, ressaltamos que as mudanças realizadas durante o planejamento das aulas refletem a sensibilidade de analisar a escola em diferentes aspectos e ao mesmo tempo conhecer e demarcar

as diferenças que os educandos com TEA desafiam para busca de caminhos pedagógicos singulares que atendam às necessidades educacionais desses educandos que se apresentam em diferentes níveis de deficiência para que possamos superar as barreiras da exclusão. Cabe ao professor o direcionamento do ensino, articulação com as famílias no processo educativo que deve ser constituído durante sua formação inicial e continuada para que possa promover a educação de pessoas com deficiência na superação das dificuldades encontradas para a materialização de práticas de ensino em educação física inclusiva.

A necessidade de mudanças na organização da escola e no processo de ensino, está expressa nas falas das professoras: ele participa normalmente das aulas de educação física (P1, 2020); [...] muito difícil trabalhar [...] e eu não tinha ninguém para me ajudar, não tinha um canal [...] (P2, 2021); a gente precisa também de um apoio, mas precisaríamos também de uma pessoa para estar no nosso lado ajudando[...] (P3,2021)

Constatamos que é a partir do convívio com o aluno TEA, que os professores manifestam as suas dificuldades, fragilidades e necessidades de um apoio no sentido de ter alguém para auxiliá-los durante as aulas, a figura de um cuidador junto ao professor, está prescrito na legislação específica na qual, assegura a presença de um profissional para atender as necessidades básicas do educando TEA, enquanto o professor regente encaminha o ensino e aprendizagem nas aulas.

O atendimento por cuidadores junto as escolas, é realizado pela SEDUC/PA, por meio de Processo Seletivo (PSS) previsto em contrato de trabalho, por um determinado período, com a disponibilidade de vagas para estagiários de pedagogia, fisioterapia e terapia ocupacional de acordo com a demanda de educandos matriculados com TEA e outras deficiências, tal procedimento tem acontecido para que as escolas possam ter condições básicas de atendimento previsto em lei e que possibilitarão uma educação adequada.

Os serviços de atendimento educacional especializado (SAEE), prestado por pedagogos, psicopedagogos e em geral especialistas em educação especial e ou inclusiva, prestam assistência pedagógica para implementação das políticas educacionais da educação especial e inclusiva, seguindo princípios estabelecidos no conjunto das políticas públicas vigentes. Entretanto, percebemos a necessidade de entrosamento, de diálogos mútuos e de comunicação permanente, entre a equipe docente da escola e os professores do SAEE, com o objetivo de romper com um

discurso de desconhecimento e oportunizar condições de aprendizagem interventivas.

É salutar que a inclusão de educando com TEA na rede pública de ensino esteja para além do direito a matrícula, mas sim compreendida como um ambiente educacional de qualidade atento as recomendações normativas referente ao campo contidas no capítulo IV da LBI, onde destacamos os artigos X, XV e XVI: oferta de formação inicial e contínua, da diversidade de atividades lúdicas e de lazer e acessibilidade para atendimento das diferentes necessidades dos educandos respectivamente aqui ressaltados. Para tanto, Sartoretto (2011, p. 77) apresenta a reflexão que a palavra incluir significa “compreender, abranger, fazer parte, pertencer, ou seja, pensar sobretudo no respeito à diferença onde as práticas pedagógicas possibilitem às pessoas com deficiência serem reconhecidas e valorizadas pelas potencialidades e limites no processo de desenvolvimento e conhecimento produzido com e na diversidade relevante para a vida em sociedade.

A P1 destaca ser inclusiva quando afirma que:

*Sim, me considero uma professora inclusiva [...], eu não recebo somente o aluno autista, a P2 também se considera quando cita que “Me considero assim totalmente inclusiva [...] já não tenho tanta dificuldade com uma criança autista [...] hoje eu tenho mais coragem [...] de encarar as dificuldades e tentar superar.*

A P3 apesar de não afirmar que seja inclusiva, ressalta que ao observar um aluno com comportamento que revela um certo distanciamento com a interação com o grupo quer seja pela diversidade de deficiência que possui, quer seja por algum problema familiar, a professora busca intervir trazendo o educando para próximo de si, demonstrando com isso a possibilidade de analisar a escola sobre todos os seus aspectos e seus diferentes caminhos.

Constatamos ainda que os desafios que as professoras de educação física manifestam, ao trabalharem com aluno TEA, diz respeito ao fazer pedagógico e reflexões de suas experiências na docência, dado que informaram:

*ele participa normalmente das aulas de educação física e interage com os colegas, eu não tenho um plano de aula diferenciado para ele, ele realiza as mesmas práticas da aula comum como todos os alunos (P1, 2020); a questão do autismo professora, para quem trabalha na prática, não é uma receita de bolo o autismo, é algo que não é só apenas de um jeito, por exemplo: a aluna Mariana, uma criança muito agressiva entendeu!? Já, o Lucas, é uma criança muito doce, o Diogo era uma criança dócil, mas também quando ele se aborrecia ele ficava agressivo né, e o Neto era calmo, tranquilo, mas também, quando ele se aborrecia ele ficava agressivo*

*então...eu busco né alternativas, (P2, 2021); uma questão mesmo de socialização né, o nível dele era leve, eu procurava trabalhar recursos com imagem, porque também era atrativo para essas crianças visuais e sonoras, esses recursos atraem também os outros colegas não autistas (P3, 2020).*

Fica claro que, ao estabelecer uma relação pedagógica com os educandos TEA, as professoras entrevistadas, ressaltam algumas peculiaridades do espectro do autismo, as quais são elementos importantes para o desenvolvimento das atividades de educação física e para a ocorrência de interação com outros alunos da turma. É um processo lento, porém rico em descobertas e representam avanços, uma vez que, as experiências docentes no campo da educação inclusiva, quando socializadas, motivam e demonstram que é possível conhecer, acolher e incluir.

Sobre a prática docente na perspectiva crítica, a qual instiga o “pensar certo”, Freire (2002) ensina que esse processo requer um movimento constante e envolvente entre o “fazer e o pensar sobre esse fazer”, ou seja, um exercício reflexivo e dinâmico para umas práxis significativas no campo da educação inclusiva.

Com relação a educação inclusiva, as três professoras não deixaram claro a sua concepção teórica. Entretanto, a P2 menciona “Foi muito difícil trabalhar com ela muito difícil mesmo, eu não tinha ninguém para me ajudar eu não tinha um canal”. Percebemos que a educadora iniciou seu fazer docente com criança autista sem referencial teórico metodológico demarcado que a auxiliasse na docência, no seu pensar e agir na educação inclusiva e não contava com o apoio do Serviço de Atendimento Educacional Especializado que a educanda com TEA teria o direito na escola, menciona que com relação aos conteúdos, realiza jogos e brincadeiras e se mantém atenta para que não ocorresse agressão física aos outros educandos da turma.

A P3 considera-se inclusiva, mas ao mesmo tempo se questiona de não estar sendo inclusiva. Demonstra com isso um questionamento constante com a educação inclusiva, notadamente com sua prática de ensino com educandos TEA, uma vez que ressalta avanços com educando TEA que aprendeu a pular corda com os outros da turma.

Individualizar o atendimento educacional especializado ao aluno com TEA, é o recomendado pelas políticas educacionais vigentes, mesmo considerando que eles possuem características comuns, há que se ter o cuidado, para não o fazer de modo mecânico, como numa sequência industrial. Ao contrário, é preciso ressaltar

as singularidades que cada educando com TEA possui, pois, são únicos e merecem uma atenção humanizada e problematizadora na sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas no campo da Educação Física para o atendimento de alunos com TEA no Distrito de Icoaraci em Belém no Estado do Pará, tem sido um caminho complexo, repleto de anseios, desafios e aprendizagens no processo educativo que se abre para essa especificidade de deficiência, na qual, os estudos nos campos da saúde e da educação, encontram-se em constante movimento nesta última década.

Ser professora de educação física de alunos com TEA na rede pública estadual de ensino, provoca a necessidade de ação-reflexão-ação constante sobre a prática docente, pois ao centrar-se na condução de atividades de ensino inclusivo, partindo-se da crítica da cultura corporal desse aluno, é deixar-se aventurar com prazer às descobertas e experiências docentes, livre da concepção clássica de ensino para um “corpo perfeito”. Contudo, essa complexidade do pensar e do agir, necessita de conhecimentos mais específicos para possibilitar, inicialmente, a interação pedagógica com o aluno TEA.

Na Seção I, deste estudo, constatou-se que o conjunto de políticas públicas educacionais para a inclusão, tem provocado reflexos no sistema de ensino quanto à garantia do direito à educação e ao atendimento educacional especializado ao aluno TEA na escola, posto que até meados de 2012, esses alunos não tinham a garantia e o direito de matricular -se preferencialmente na rede pública regular de ensino, dado que não tinham a classificação de deficiência para acessar tal direito.

Com o crescimento da demanda por matrículas de alunos com deficiência no sistema público estadual de ensino no Pará, especialmente alunos com o TEA, as famílias têm lutado pelos direitos à educação inclusiva e outros serviços necessários a materialidade da lei nº 12.764/12, a qual estabelece a política de proteção do direito às pessoas com TEA, e serve de instrumento para que a sociedade conheça, respeite e cumpra as determinações previstas em lei para a dignidade de todos. Em caso, de recusa de matrícula pelo gestor escolar, a lei mencionada no artigo 7º, prevê multa de três (03) até vinte (20) salários mínimos.

No campo educacional, por conseguinte, observa-se ainda, a necessidade de ampliação do quadro de professores especialistas para o atendimento correspondente ao crescimento das matrículas, somados a adequação física das unidades de ensino para pessoas com deficiência, salas de recursos multifuncionais

equipadas e em bom estado de funcionamento, com professores especializados e atualizados.

A SEDUC/PA, como incentivo financeiro a esses profissionais por força de lei, acrescenta uma gratificação de cinquenta por cento (50%) sobre a carga horaria do professor que esteja lotado em salas de atendimento educacional especializado e ou em programas de atendimento específicos como o de Classe Hospitalar, para os deficientes na rede pública de ensino.

A Lei nº 13.146/2015, intitulada Estatuto da Pessoa com Deficiência, destaca a união de esforços das diferentes esferas do Poder Público para a promoção da dignidade, inclusão e cidadania das pessoas com deficientes. É compreendida, como um instrumento legal para a redução das barreiras discriminatórias e excludentes na sociedade e ao mesmo tempo, tem possibilitado a articulação de diferentes setores da sociedade civil, na oferta de serviços sociais diversos, quer seja no campo da saúde com atendimento prioritário de pessoas com TEA, quer seja no campo educacional e da assistência social para o atendimento a pessoas com outras deficiências, as quais necessitam de cuidado e apoio especiais.

Na Seção II, com o objetivo de cercar o objeto de investigação “as práticas de ensino do professor de educação física com aluno TEA em turma regular de ensino público do estado”, construiu-se o caminho teórico-metodológico desenvolvido a partir de um levantamento inicial de teses e dissertações divulgadas no meio acadêmico, no qual, essa etapa iluminou o olhar do pesquisador para o aprofundamento do conhecimento acerca do tema voltado para a Educação física inclusiva com alunos TEA.

Identificou-se a importância e contribuição das pesquisas levantadas, para a melhoria das práticas de ensino de professores de Educação Física da rede estadual de ensino, notadamente para o campo da formação continuada, dada a necessidade constante de reflexões metodológicas para melhor atender a especificidade de deficiência em tela.

O levantamento de pesquisas voltados para o tema, confirmam que há uma preocupação relevante para com o processo de ensino aprendizagem desses alunos, porém encontra algumas barreiras, no que diz respeito a professores não especializados nesta área de deficiência e que, portanto, necessitam de constantes estudos e reflexões para melhoria no atendimento pela escola e garantia dos direitos sociais dos alunos TEA na sociedade.

Na Seção III, por meio da análise das mensagens contidas nas “falas” das professoras entrevistadas, percebe-se que no processo de educação educando TEA, ainda há muitas descobertas a se fazerem em relação ao desenvolvimento de boas práticas de ensino de educação física inclusiva, visto que constata-se a necessidade premente de formação continuada, bem como de permanentes estudos coletivos na escola para o envolvimento de outras categorias profissionais, pois, o educando com TEA demanda uma série de atenção multiprofissional e interdisciplinar.

Ressignificar as práticas de ensino é reconhecer que as escolas, os serviços dos profissionais da educação inclusiva e de apoio ao educando na sala de aula, bem como as políticas educacionais voltadas a esse público, devem estar muito bem articuladas e serem percebidas como diferentes formas de expressão e manifestação de sujeitos aprendentes, os quais passam pelas mãos de professores que buscam conhecer, ousar e entender que a inclusão está para além das prescrições legalistas.

O plano de desenvolvimento individualizados, enquanto um instrumento pedagógico significativo para avaliação e registro de acompanhamento de educandos com TEA, podem e devem ser potencializados e aprimorados pelos professores no ambiente escolar, como um meio de construir e ou reconstruir um planejamento de ensino e aprendizagem reflexivo, crítico, participativo e que necessita estar em processos contínuos encontros pedagógicos com a finalidade de debates, trocas de experiências e diálogos reflexivos e críticos sobre as práticas de ensino de educação física e os profissionais que também são envolvidos nesse processo de inclusão.

As falas das professoras revelam que a inclusão de educandos com TEA, necessita de acolhimento e de um pensar contínuo em direção ao aprimoramento das práticas de ensino de professores de educação física, frente a diversos e complexos desafios presentes na escola pública e com seu rebatimento também na sociedade. Nesse sentido, há que que pensar e rever as concepções teóricas e metodológicas das práticas de educação física cotidianas para o devido processo de adequação curricular voltada a um corpo diferente e diverso daquele que historicamente foi concebido na formação inicial de professores de forma hegemônica.

Olhar o educando TEA, perceber sua potencialidade de desenvolvimento biopsicossocial deve ser ponto de partida para o planejamento de uma educação inclusiva na prática do professor de educação física, atenta as singularidades do educando com deficiência no processo de ensinar e aprender, de flexibilização de conhecimentos e de recursos didáticos na escola pública.

O estudo de caso de educandos TEA, bem orientado e rico em informações individualizadas possibilita um pensar educacional mais apropriado ao atendimento da necessidade básica da pessoa com deficiência e ainda alicerça o movimento social pela educação inclusiva na sociedade como um todo, na qual, a força motriz do professor é indispensável para a transformação social.

A escola, enquanto um local de construção de saberes, necessita organizar e mobilizar conhecimentos plurais, em que o princípio da educação inclusiva, oriente as práticas de ensino de modo ampliado no currículo escolar da Educação Básica. Assim, essa construção no ambiente escolar, é bastante desafiadora, no sentido de que o espectro do autismo é um componente que contém várias características e elementos que poderão passar despercebidos pelo professor, no momento em que planeja as aulas e seleciona os conteúdos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno TEA. Por isso, a experiência do dia a dia, a diversidade da sala de aula e a formação especializada são fatores basilares para uma educação inclusiva e formação cidadã.

As práticas de ensino de educação física desenvolvidas pelas professoras participantes do estudo, embora afirmarem a realização de atividades teóricas e práticas para os alunos TEA, revelaram a necessidade de terem algum profissional de apoio para estar com elas durante as aulas, pois o sentimento de insegurança e desamparados é presente nas aulas. Contudo, buscam auxílio com os professores dos serviços educacionais especializados para suporte nas dificuldades que surgirem no processo educativo, ou até mesmo em algumas circunstâncias em que o aluno com TEA, demonstra-se agitado.

A oferta no campo da formação continuada de professores de educação física pela COEES/SEDUC em parceria com as Universidades e Instituições Especializadas em Educação Inclusiva e do TEA, com discussões teórico-práticas aprofundadas com conhecimento técnico e científico, com base na realidade da rede pública estadual de ensino, também é uma necessidade que contribuirá para o fortalecimento de práticas exitosas e para o despertar de outras, nas quais tem o

professor como sujeito aprendente, posto que no ato de acolher o aluno com TEA, ele demonstra também a sua capacidade de criação e problematização da realidade escolar.

Quanto à organização do trabalho pedagógico com alunos TEA, as professoras de Educação Física devem buscar novos conhecimentos e recursos para as mediações e intervenções pedagógicas, a fim de promover a inclusão efetiva dos alunos com TEA na escola com turma regular de ensino, participar efetivamente de atividades, utilizar práticas significativas para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, comunicativo social e comportamental.

Diante do exposto, os resultados desta pesquisa, ocorreram em meio as condições sociais de uma pandemia avassaladora, com muitas perdas de pessoas significativas e que afetou a todos! Ao mesmo tempo, sinalizaram a necessidade de estudos futuros para complementação de conhecimentos acerca das práticas de ensino dos professores de educação física com alunos TEA, de planejamento de aulas inclusivas de educação física que especificamente possuam educandos com TEA em suas turmas regulares de ensino e indicam a necessidade de continuidade em novas pesquisas para o campo educacional de ensino, além de possibilitar um repensar das minhas próprias práticas de educação física, com o fito de ressignificá-las nas relações sociais, num movimento de constante aprendizado.

## 6 REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. **Treinamento em Ensino Estruturado e Abordagem Educacional da AMA**, 2013. São Paulo, 2013. 29 p

ALVES, Claudia Aleixo; PAULA, Lorryne Neves; SOUZA Rodrigo de Brito. Perspectivas de professores quanto à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física Rodrigo de Brito **Souza**<sup>1</sup> Lorraine Neves de **Paula** Cláudia Aleixo **Alves**; in CONGRESSO BRASILEIRO DA CIENCIA E DO ESPORTE, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 06 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em 2 acesso em 08 de janeiro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Programas Especializados**: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao/programas-e-acoes-semespii>, acessado em 15 de julho de 2020.

BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 22 de dezembro de 2019

BRASIL, Lei “**Romeu Mion**” nº 13.977, de 13 de janeiro de 2020 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm), acesso em 10 de novembro de 2019

BRASIL, Lei Nº 12.764 DE 27 de dezembro de 2012. **A política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**; acesso em 07 de outubro de 2019

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

CATALDI, Carolina Lessa. **Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva**: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores

de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

CHICON, J. F. **Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar**. Movimento, v.14, n.1, p.13-38, 2008.

CHICON, José Francisco; GAROZZI, Gabriel Vighini, in Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, 2019

CHICON, José Francisco; PETERLE Ludmila Lima, SANTANA Monique Adna Galdino **Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos**; in Congresso Brasileiro da Ciência do Esporte, 2013

CHICON, F, COSMO, Jolimar **Formação continuada, educação física e inclusão: abordagem reflexiva acerca da (re) construção da subjetividade do trabalho docente**. Anais, Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte.2015

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Patricia. **A criança com autismo na escola: Possibilidades de vivência**, in o Desafio das Diferenças nas escolas, MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org), 4ed. Petrópolis, Rj: Vozes, p.83-86, 2011.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FARIAS, Carlos Wagner Ferreira; NASCIMENTO, MarluCIA do Socorro Ladislau; SANTOS, Rodrigo Coutinho; RODRIGUES, Naiana Roberta Dias; PUREZA, Demilto Yamaguchi. O professor de educação física e o processo de inclusão de alunos com necessidades específicas in Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, 2017

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017. Disponível em: Acesso em: 31 jul. 2019.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa; **Análise do Conteúdo**. Brasília, 3ª edição.2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREITAS, Vivianne Cristinne Marinho. **Avaliação escolar de Alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará,2015

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p.69-90.

GAMBOA, Silvio Sanches (org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GONCALVES, Juliana de Souza e Abreu. **Resistências e criações no cotidiano escolar: relatos de experiências de professores de educação física**, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba,2014.

LEFVBRE, Henri, **Marxismo**. Porto Alegre: IPM, 2009.

LIMA, Thiago Hallison Medeiros de. **Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Alagoas, 2017.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PARÁ, **Documento Curricular do Estado do Pará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**, Pará,2019,347p.

PEREIRA, Eliane Cândida. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de São Paulo, São Paulo,2016

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Escola inclusiva, o desafio das diferenças).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas** Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** 1. reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas**. 6ªed.São Paulo: Cortez, 2011.

MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa: Iniciação**. 2ªed. Brasília: Liber livro,2006

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Silva Fernanda; A prática político-pedagógica como elemento de discussão na ação de formação continuada de professores; in CONGRESSO BRASILEIRO DA CIENCIA E DO ESPORTE,2015

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS Tânia Regina Lobato dos. Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. *In*: CAIADO, Katia; DE JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio (org.) **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Desafios da didática diante das políticas de inclusão. *In*: **Critica Educativa**, Sorocaba. Volume 1.N.2, p 110-126. Jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, I. A. A política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. *In*: JESUS, Denise Meireles et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re- inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: Interação social no cotidiano escolar. 3ª Ed. Rio de Janeiro. Wak, 2012.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Educação do Estado do Pará**. Belém, 2010.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Belém. 2ª Edição Revisada, 2019.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Documento da COEES**, disponível em [seduc.pa.gov.br/profess/biblioteca](http://seduc.pa.gov.br/profess/biblioteca), acesso em 6 de setembro de 2020.

RODRIGUES, Michely Aguiar - **O processo de inclusão da criança com autismo**: mapeando práticas escolares e seus efeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20º Ed. Petrópolis: Vozes, 2009 (Educação e Conhecimento).

SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação**: Culturas, políticas e práticas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTORETO, Maria Lucia. Inclusão: Da Concepção à ação, in o Desafio das Diferenças nas escolas, MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org), 4ed. Petrópolis, Rj: Vozes, p.83-86, 2011.

SEDUC/PARÁ, Secretaria Adjunta de Ensino. Coordenadoria de Educação Especial, **Curso de Formação em Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado**; dezembro,2015. (caderno de texto)

SEDUC/PARÁ, Secretaria Adjunta de Ensino. Coordenadoria de Educação Especial, Coordenadoria de Educação Especial, **No Caminho certo para a Educação Inclusiva**, Informativo Educação Especial, Belém/Pará,2020

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fabiano Pires da.**A constituição do professor no contexto da educação inclusiva**: reflexões sobre sua formação e prática. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, 2015.

SIQUEIRA, Mônica Frigini. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, ES – 2011.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; OLIVEIRA, Fabyana Soares de; PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. A educação física inclusiva para além das deficiências, in Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte 2019.

SOUSA, Felipe Ramos de; SILVA, Nayara Reis da; PAZ, Heudo Gomes; SANTOS, Rayza Regiane da Silva, in Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, 2019

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão**: Abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação,1997.

SOARES, Marta Genú; **A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica**, Revista Educação & Formação, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 55-70, set./dez. 2018.

SOARES, Marta Genú; SOUSA, Loyana da Costa. Educação Física escolar e deficiência: quais as condições para inclusão? *In*: SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; SALVADORI, Juliana (orgs). **Pesquisas e práticas educacionais inclusivas**. Goiania: Kelps,2018.

SOBRINHO, Jonas Moraes. **Educação física escolar, formação permanente e inclusão**: um diálogo com a diversidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte,2017.

SOUSA, Loyana da Costa. **Formação de professores no curso de educação física da UEPA**: A inclusão escolar de pessoas com deficiência. 2014 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará – Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

SOUZA, Fabricio Amaral de. **Formação, educação física e inclusão**: compreendendo os processos inclusivos Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lucia e Brito, Regina Helena. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** Petrópolis: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa-fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



### UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** Educação Física Escolar e o Transtorno do Espectro Autista: A Prática de Ensino no Distrito de Icoaraci

**Pesquisadoras proponentes:**

**Marta Genú Soares (Orientadora)**

Licenciada Plena em Educação Física – Escola Superior de Educação Física do Pará, ESEFPA (1981)

Especialista em Educação Pré-Escolar – Escola Superior de Educação Física do Pará, ESEFPA (1983)

Mestra em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba (1998)

Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/2004)

Docente Titular – Universidade do Estado do Pará (UEPA)

**Nilza Maria de Pinho Moraes (Mestranda)**

Licenciada Plena em Educação Física – Universidade do Estado do Pará (1994)

Especialista em Bases Científicas em Atividades Físicas - Universidade do Estado do Pará (2002)

Especialista em Educação Especial - Instituto Superior de Educação de Afonso Claudio - Espírito Santo (2016)

Mestranda em Educação –Universidade do Estado do Pará

**Endereço Profissional**

**Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED**

Curso de Mestrado em Educação da UEPA

Rua do Una, nº 156

Bairro: Telégrafo – CEP: 66050-540

Fone: (91) 4009-9552

Belém – Pará - Brasil

**Prezado Colaborador,**

Ao cumprimentá-lo venho informar que estou desenvolvendo pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Marta Genú Soares à conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado. Esta pesquisa busca contribuir com a compreensão da realidade sobre formação e competências para atuação do professor de educação física em formação de professor. A relevância do estudo está compreendida na pouca quantidade de estudos científicos sobre o tema e a grande necessidade de contribuir com a formação continuada em educação física, nas práticas pedagógicas inclusivas de alunos com autismo e com a qualidade da intervenção profissional em Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no Distrito de Icoaraci. Assim, apresenta como objetivo “investigar, a partir da produção teórica e da prática profissional, as contribuições acerca da formação e competências para atuação do professor de educação física no campo de formação de professor”. Entretanto, para que esta investigação possa ser desenvolvida, gostaríamos de lhe incluir entre os sujeitos da mesma, tendo que submeter-lhe a uma entrevista. Para tanto, garantimos que os dados desta pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins científicos desta investigação, sendo assim, pedimos que leia com atenção as informações abaixo para decidir sobre a anuência da solicitação.

Ao assinar este documento, estou consentindo formalmente em ser entrevistado de acordo com o objetivo do trabalho apresentado anteriormente. Informo, ainda, que fui devidamente esclarecido quanto aos seguintes aspectos:

1. Que os pesquisadores assumem as seguintes responsabilidades nesta investigação: a) zelar pela minha integridade e bem-estar; b) desenvolver a investigação conforme o delineamento apresentado no projeto;
2. A entrevista será uma conversa entre o pesquisador e eu, onde serão abordados aspectos referentes à minha concepção sobre práticas pedagógicas, formação e competências para atuação do professor de educação física na perspectiva da inclusão, devendo a mesma ser realizada em local seguro, em um ambiente isolado e privativo, que permita a gravação em áudio.

3. As informações coletadas durante a entrevista serão transcritas pelo pesquisador, preservando a originalidade da minha fala, logo após, terei acesso a mesma para que eu possa confirmar e/ou corrigir o conteúdo transcrito;
4. Estou ciente de que a realização de uma entrevista apresenta risco potencial de despertar fortes emoções no entrevistado, como ansiedade, aflição, vergonha, constrangimento e receio, no entanto, sei que possuo total liberdade para responder somente as questões que me sentir à vontade, podendo, inclusive, desistir da entrevista a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a minha pessoa;
5. Estou ciente dos possíveis benefícios da investigação, os quais estão expressos nos seguintes aspectos: a) na possibilidade de refletir sobre este a importância da contribuição da área da Educação Física inclusiva; b) na possibilidade de suprir a atual carência de material científico que da temática em questão; c) Na possibilidade de gerar material didático-pedagógico para fundamentar nossas intervenções profissionais a posteriori; d) na possibilidade de gerar condições concretas para a melhoria da formação em educação física e em consequência para a melhoria da atuação profissional na escola pública;
6. A utilização das informações prestadas por mim através desta entrevista será utilizada exclusivamente para esta investigação e que para a divulgação científica o pesquisador se compromete a fazer uso da terminologia “P” para designar trechos extraídos da minha fala, sem qualquer menção ou colocação que permita a minha identificação;
7. A minha participação na pesquisa será voluntária, logo, em caso de recusa sei que não obterei qualquer vantagem ou prejuízo;
8. Este termo constará de duas vias, que serão assinadas no momento da entrevista, sendo que uma das vias permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador;
9. Estou ciente de que qualquer dano comprovadamente associado ou decorrente da pesquisa é garantido o meu direito a obtenção de indenização;
10. Estou ciente de que em caso de qualquer despesa proveniente da pesquisa, serei ressarcido integralmente pelos pesquisadores imediatamente após comprovação da despesa;

11. Necessitando de qualquer outro esclarecimento sobre a pesquisa, em qualquer momento da mesma, ou querendo cancelar minha participação nela, deverei entrar em contato pessoal com os pesquisadores no Curso de Mestrado em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizado na Rua do Una, nº. 156, Bairro: Telégrafo – CEP: 66050-540, Fone: (091) 40099506, Belém – Pará – Brasil, ou contatarei pelos telefones (91) 82077009 (Marta) / (91) 982338686 (Nilza), ou ainda por e-mail: martagenu@gmail.com / pinhonilza@hotmail.com
12. Para maiores informações sobre esta pesquisa posso ainda dirigir-me ao Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela aprovação da mesma, situado no Campus II da UEPA, localizado Travessa Perebebuí nº 2623 –Bairro: Marco, CEP 66.000-00 – Belém – Pará – Brasil, Telefone: (91)32760829

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Colaborador

---

**Marta Genú Soares**

RG: 3847531 – PC/PA

CPF: 117043142-91

---

**Nilza Maria de Pinho Moraes**

RG: 1971476 SSP/PA

CPF: 410634732-68

## APENDICE B - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### ROTEIRO ENTREVISTA

#### I- DADOS PESSOAIS

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Graduado em Licenciatura em Ed. Física

( ) Especialização; informar qual? \_\_\_\_\_

( ) Mestrado; Informar qual? \_\_\_\_\_

( ) Doutorado; Informar qual? \_\_\_\_\_

Tempo de Exercício no Magistério com aluno TEA: \_\_\_\_\_

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

#### II- PERGUNTAS

1. Considerando as propostas oficiais para ação e execução da educação inclusiva na escola. Quais você utiliza na prática de ensino de Educação Física, com alunos TEA, nas turmas regulares?

2. Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar a prática de ensino com alunos TEA em turma regular? Em Caso afirmativo, em quais aspectos?

3. Qual a sua perspectiva de educação inclusiva e como você desenvolve sua prática de ensino de Educação Física com alunos TEA em turmas regulares, com relação aos conteúdos das aulas e o suporte teórico utilizados por você.

4. Você encontra ou encontrou dificuldades ao lecionar para alunos TEA em turmas regulares? Em caso afirmativo, quais foram?

5. Fale sobre as práticas de ensino de Educação Física na turma regular com aluno TEA que você possui.

6. Você aplica conceitos e metodologias de autores, em suas aulas para prática de ensino de Educação Física com aluno TEA?

7. Com base em sua experiência nas práticas de ensino, em Educação Física com aluno TEA em turma regular, você se considera um professor inclusivo?

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

# **ANEXO**

**ANEXO- Plano de Desenvolvimento Individualizado**



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

# **PDI**

## **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO**

**SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- SAAE**

**Belém  
2021**

Caros (as) Professores (as) e Técnicos (as),

A Coordenadoria de Educação Especial (COEES) é vinculada a Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), que compõe a Secretaria de Estado de Educação do Pará, sendo responsável por definir, implantar, avaliar, coordenar e acompanhar a Política Estadual de Educação Especial no Estado do Pará.

A Secretaria de Estado de Educação-SEDUC-Pará, por meio da Coordenadoria de Educação Especial - COEES, vem desde 2019, intensificando ações e orientações que oportunizam inventariar o perfil de estudantes regularmente matriculados na Rede Estadual de Ensino, que se enquadram como Público da Educação Especial, com a finalidade de aprimorar o atual Sistema de Matrícula.

Neste sistema foram introduzidos e aperfeiçoados, de forma sequencial, documentos orientadores como a Ficha de Matrícula e o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, ambos materializam uma visão mais integral do estudante adotada pela SEDUC. Para tanto, a Secretaria mobilizou recursos e esforços para empreender tais mecanismos, de forma a ampliar sua abrangência, com o intuito de favorecer um melhor alcance dos benefícios do sistema para os estudantes em todas as regiões do Estado do Pará.

Com essa finalidade, o PDI foi revisto e desmembrado em dois momentos: Plano de Atendimento do SAEE, a ser desenvolvido pelo (s) professor (es) da Educação Especial em espaços do SAEE, tais como Sala de Recursos Multifuncionais, instituições especializadas e outros; e o Plano de Ensino Individualizado (PEI), a ser desenvolvido pelo (s) professor(es) do ensino comum, em sala de aula regular, em todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino médio), quando necessário e com apoio do SAEE . O objetivo do uso dos documentos é a operacionalização mais efetiva no espaço escolar do direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial.

É nesse sentido, que a COEES apresenta o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, fundamentado nas seguintes bases legais: a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, o Decreto Nº7611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015, objetivando contribuir na instrumentalização de Professores e Técnicos da Rede Estadual de Ensino. Este Plano de Trabalho instituído pela Secretaria de Estado de

Educação foi elaborado desde 2019 pela Coordenadoria de Educação Especial (COEES), para responder e ordenar o exercício do atendimento do estudante da Rede Estadual de Ensino.

Esta atenção específica a Professores(as) e Técnicos(as), representa uma resposta efetiva diante das demandas por melhorias na compreensão e identificação de diferentes possíveis manifestações, características e dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem realizados com estudantes. Esta Coordenadoria reafirma seu compromisso com a promoção da Educação, bem como se coloca à disposição de Professores e Técnicos da Rede Estadual de Ensino.

Cordialmente, Equipe da COEES/ SEDUC- Pará

## Parte I

# INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INICIAL

### ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INICIAL

- 1 - O preenchimento do instrumento ocorrerá após a efetivação da matrícula do estudante informado como público da Educação Especial, a ser encaminhado para o Serviço do Atendimento Educacional Especializado - SAEE ou na indicação de alguma necessidade para atendimento no SAEE.
- 2 - Caso não haja Professor(a) do SAEE na escola, a coordenação pedagógica da Unidade Escolar, irá informar ao(à) técnico(a) de referência da Educação Especial de URE/USE, para que, colaborativamente, preencham o formulário e realizem os encaminhamentos, sempre com a anuência da direção;
- 3 - Considerando a avaliação inicial para a identificação das necessidades específicas do estudante, as informações levantadas da área da saúde e informações dos aspectos pedagógicos que constam no documento, terão por objetivo, identificar o tipo de apoio do SAEE, que cada estudante necessitará, observando-se atentamente a descrição a qual o serviço está direcionado;
- 4 - Professor (a) Bilíngue, de Língua Brasileira de Sinais-Libras e de Língua Portuguesa para surdos, será solicitado apenas por Unidades Educativas que possuam espaços de atendimento específico para estudantes surdos
- 5 - A solicitação de Tradutor (a) Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Libras será para os casos em que o (a) estudante possua fluência na Libras - no uso e compreensão - como primeira língua;
- 6 - O Apoio Escolar será solicitado para auxiliar nas atividades educacionais para estudantes com deficiência, identificados na avaliação inicial, e terá por critério aqueles(as) com prejuízos no funcionamento pessoal, social e acadêmico, podendo também serem observados os casos em que o (a) estudante não apresente condições de autonomia para sua higiene, alimentação e locomoção. Este critério

geral, será aplicado, preferencialmente, em estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA, surdocegueira, deficiência múltipla e Deficiência Intelectual

7 - Este formulário ao ser concluído, deverá subsidiar a elaboração do Plano de Atendimento do SAAE e/ou Plano de Ensino Individualizado - PEI. Nos casos em que seja necessário a solicitação de apoio, a cópia deste documento deverá ser anexada no processo.

Equipe da COEES/SEDUC-Pará

## INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INICIAL

Caro (a) Professor (a) do Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEE, a Coordenadoria de Educação Especial - COEES, vinculada à Secretaria Adjunta de Ensino SAEN, da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, em consonância com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem a atribuição de definir, elaborar, implantar, implementar, acompanhar e avaliar o conjunto de programas, projetos e ações que versam sobre Educação Especial no Estado do Pará. Com base em suas atribuições, foi elaborado o presente instrumental, que tem por objetivo, auxiliá-los nos registros, solicitações e encaminhamentos necessários em prol de estudantes público da Educação Especial (estudante com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista - TEA e Altas Habilidades/Superdotação) no contexto escolar e demais estudantes que apresentem dificuldades no processo ensino - aprendizagem, assim como no fluxo de avaliação e encaminhamentos para o atendimento.

Para auxiliar no preenchimento deste documento, consta em anexo um Roteiro de Verificação de Indicadores de Avaliação. O instrumental é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Individual - PDI de cada estudante, podendo ser consultado pela comunidade escolar, quando necessário.

<b>1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE</b>		
Nome do Estudante:		
Data de Nascimento:	/ /	Idade:
Responsável:		
Telefone:		
Endereço:		Nº
Bairro	Complemento:	
CEP:	Cidade:	Estado:
<b>2. INFORMAÇÕES FAMILIARES</b>		

Genitor:		
Profissão:		Telefone:
Escolaridade:		
Genitora:		
Profissão:		Telefone:
Escolaridade:		
Outros Responsáveis:		
Profissão:		Telefone:
Parentesco:		Escolaridade:
Endereço Residencial:		
Bairro:		Município:
<b>3. ESCOLA ATUAL ( 1ª Matrícula - Escolarização)</b>		
Nome da Escola:		
Endereço:		
Telefone da escola:		URE/USE:
Diretor (a):		Telefone:
Ano/etapa:	Turma:	Turno:
Quantitativo de estudantes por turma:		
<b>4. ESCOLA ATUAL (2ª Matrícula - SAEE)</b>		
Nome:		Telefone:
Endereço:		
URE/USE:	Bairro:	Município:
Ano de Ingresso:		Idade:
Turma:		Turno:
Quantitativo de Estudantes na Turma:		



<input type="checkbox"/> Deficiência Visual Visão	<input type="checkbox"/> Baixa	<input type="checkbox"/> Cegueira
<input type="checkbox"/> Surdocegueira		
<input type="checkbox"/> Deficiência Física		
<input type="checkbox"/> Deficiência Múltipla Especifique:		
<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista- TEA		
<input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação		
<b>6.2 TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM</b>		
<input type="checkbox"/> DISLEXIA		
<input type="checkbox"/> DISCALCULIA		
<input type="checkbox"/> DISGRAFIA		
<input type="checkbox"/> TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)		
<input type="checkbox"/> TPAC (Transtorno de Processamento Auditivo Central)		
<input type="checkbox"/> TDA (Transtorno do Déficit de Atenção)		
<input type="checkbox"/> OUTROS          Especificar:		
<b>6.3 ÁREA DA SAÚDE</b>		
Laudo médico	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Em caso positivo, informe o CID do laudo:		
Em caso negativo, informe abaixo os processos avaliativos na área médica para esclarecimento diagnóstico:		
Possui algum problema de saúde?	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Em caso positivo, qual?		
Necessita de atenção no horário escolar?	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

Em caso positivo, especifique abaixo qual o tipo de atenção que o(a) estudante necessita:		
Faz uso de medicação?	( ) sim	( ) não
Em caso positivo, qual a medicação?		
Quais os horários da medicação?		
Tem restrição alimentar?	( ) sim	( ) não
Em caso positivo, especifique abaixo a orientação informada pela família:		

#### 6.4 INFORMAÇÕES GERAIS DO ESTUDANTE REFERENTE AOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS.

Aspectos Psicomotores		
Apresenta praxia global de acordo com a faixa etária;	( ) sim	( ) não
Faz preensão regular do lápis ou caneta;	( ) sim	( ) não
Estudante possui dominância lateral? Qual? _____	( ) sim	( ) não
Desenvolveu noção de direita e esquerda (Lateralidade);	( ) sim	( ) não
Desenvolveu noção de esquema corporal;	( ) sim	( ) não
Tem coordenação visomotora de acordo com a faixa etária;	( ) sim	( ) não
<b>Informações complementares:</b>		


<b>Linguagem Oral / Comunicação</b>		
Se expressa através da fala;	( ) Sim	( ) não
Fala sem omissão ou trocas;	( ) sim	( ) não
Articula as palavras adequadamente;	( ) sim	( ) não
Faz discriminação fonemática adequada;	( ) sim	( ) não
Tem vocabulário adequado para faixa etária;	( ) sim	( ) não
Tem compreensão de comandos;	( ) sim	( ) não
Expressa seu pensamento de forma organizada;	( ) sim	( ) não
Faz leitura;	( ) sim	( ) não
Nomeia de forma correta os objetos;	( ) sim	( ) não
Consegue fazer interpretação de texto;	( ) sim	( ) não
Consegue criar histórias;	( ) sim	( ) não
Faz uso de sinais;	( ) sim	( ) não
<b>Informações complementares:</b>		
<b>Linguagem Escrita / Comunicação</b>		
Faz escrita de palavras e textos	( ) sim	( ) não

Faz distinção entre letras e números	( ) sim	( ) não
Faz produção textual espontânea	( ) sim	( ) não
Apresenta caligrafia compreensível	( ) sim	( ) não
Apresenta escrita espelhada	( ) sim	( ) não
Pontua e acentua textos e palavras, conforme as regras da Língua Portuguesa	( ) sim	( ) não
Apresenta na escrita das palavras		
- Trocas	( ) sim	( ) não
- Inversões	( ) sim	( ) não
- Omissões	( ) sim	( ) não

- Aglutinações	( ) sim	( ) não
- Repetição	( ) sim	( ) não
- Substituição	( ) sim	( ) não
- Acréscimo	( ) sim	( ) não
Apresenta organização sintática e semântica na produção textual	( ) sim	( ) não
<b>Informações complementares:</b>		

### Raciocínio lógico - matemático

Faz reconhecimento de números	( ) sim	( ) não
Faz contagem	( ) sim	( ) não
Faz cálculos simples sem material concreto	( ) sim	( ) não
Faz reconhecimento de formas geométricas	( ) sim	( ) não
Organiza imagens de acordo com a sequência dos fatos	( ) sim	( ) não
Correlaciona objetos de acordo com a sua função	( ) sim	( ) não

<b>Informações complementares:</b>		

<b>Atenção/Concentração:</b>		
Mantém a atenção e concentração quando em atividades em sala ou em outro espaço da escola?	( ) sim	( ) não
Em conjunto com os colegas, distrai-se ou não finaliza as atividades?	( ) sim	( ) não
Necessita do acompanhamento contínuo ou intermitente do professor(a)?	( ) sim	( ) não
Consegue permanecer em sala durante o período das aulas?	( ) sim	( ) não
<b>Informações complementares:</b>		

<b>Sociabilidade/Afetividade:</b>		
Mostra-se calmo ou agitado com colegas e professores(as)? Demonstra afetividade e/ou agressividade? Especifique:		
<b>Atividades de Vida Autônoma:</b>		
Consegue alimentar-se, brincar, ir ao banheiro, beber água com autonomia e sem supervisão?	( ) sim	( ) não

Identifica situações de perigo?	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
<b>Informações complementares:</b>		

**6.5 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DE APOIOS DO SAAE,  
OBSERVANDO  
OS SEGUINTE CRITÉRIOS PARA A SOLICITAÇÃO**

<b>X</b>	<b>NECESSIDADE</b>	<b>FUNÇÃO</b>
<input type="checkbox"/>	Professor (a) de SAAE (Contra-turno)	Realiza o ensino complementar e suplementar no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SRM)
<input type="checkbox"/>	Professor(a) Bilíngue	Ensina as disciplinas nos respectivos níveis de ensino, por meio da Língua Brasileira de Sinais.
<input type="checkbox"/>	Professor(a) de Língua Brasileira de Sinais -Libras	Ensina a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para estudantes surdos.
<input type="checkbox"/>	Professor de Língua Portuguesa para surdos	Ensina a Língua Portuguesa na modalidade escrita com metodologia de segunda língua para estudantes surdos.
<input type="checkbox"/>	Tradutor(a) Intérprete de Libras/Língua Portuguesa	Realiza a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais-Libras para a Língua Portuguesa ou vice-versa, de maneira simultânea e/ou consecutiva para estudantes surdos usuários da Libras.
<input type="checkbox"/>	Guia-intérprete	Desenvolve a mediação da comunicação, descrição visual, orientação e mobilidade da pessoa surdo cega no ambiente escolar.
<input type="checkbox"/>	Brailista	Produz, transcreve e organiza, os recursos didático-pedagógicos em Braille e/ou recursos ampliados, para o ensino de estudantes com deficiência visual: cegos e baixa visão.
<input type="checkbox"/>	Apoio escolar	Auxilia na mediação pedagógica de comunicação, recursos didático-pedagógicos e na organização do ambiente de ensino-aprendizagem, com referências de acessibilidade para estudante com deficiência, de forma colaborativa com os demais profissionais de ensino.

( )	Apoio escolar	Auxilia estudantes que necessitam de cuidados para higiene, alimentação e locomoção.
-----	---------------	--

**6.6 DEFINIÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO DO ESTUDANTE** (Caso o estudante não seja público do SAEE, deverá ser realizado somente o Plano de Atendimento Individual PEI, quando necessário. Sendo público do SAEE, poderá ser contemplado com os dois planos dependendo da necessidade do educando)

X	NECESSIDADE	OBJETIVO
( )	Plano de Atendimento do SAEE	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
( )	Plano de Flexibilização Curricular	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
( )	Outros Encaminhamentos	Especifique: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Considerações finais

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Responsável pelas informações:

Nome: \_\_\_\_\_ Cargo: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ cargo: \_\_\_\_\_

Matricula: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) Professor (a)  
Pedagógico

Assinatura do (a) Coordenador (a)



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO  
**COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PLANO DE ATENDIMENTO DO  
SAEE**

PLANO DE ATENDIMENTO DO SAAE

Caro (a) Professor (a) do Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAAE, a Coordenadoria de Educação Especial - COEES, com base em suas atribuições, apresenta a estrutura do Plano de Atendimento do SAAE o qual deverá ser elaborado pelo professor do SAAE para o estudante público da Educação Especial atendido no serviço em questão.

Este Plano deverá ser construído com subsídio da Avaliação Inicial realizada anteriormente e deverá ser reavaliado de acordo com o período definido pelo professor(a) no próprio plano, ou sempre que este julgar necessário.

<b>PLANO DE ATENDIMENTO DO SAAE</b>
NOME DA ESCOLA:
NOME DO PROFESSOR(A) DO SAAE:
NOME DO ESTUDANTE:

ANO/CICLO:		
COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO:		Dias:
		Horários:
1.	<b>PERÍODO DE EXECUÇÃO DO PLANO</b>	Dependendo das características particulares dos estudantes e da frequência na sala de recursos:
		<input type="checkbox"/> Bimestral <input type="checkbox"/> Trimestral <input type="checkbox"/> Semestral
2.	<b>OBJETIVOS DO PLANO (Geral e Específico)</b>	Descrever os objetivos: geral e específicos que serão desenvolvidos no Plano de Atendimento, referentes às áreas do desenvolvimento e aprendizagem do (a) estudante: (Especifique)
3.	<b>ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO SAAE</b>	Descrever as ações pedagógicas que serão desenvolvidas no SAAE/SRM, durante o atendimento, considerando o período planejado de execução do plano: (Especifique)

4.	<b>ARTICULAR AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DO SAEE CONFORME A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA</b>	<p>Descrever o programa ou proposta pedagógica da escola / unidade para o ano letivo e os seus desdobramentos no SAEE:</p>
5.	<b>SELEÇÃO E ADEQUAÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS</b>	<p>Descrição dos recursos didáticos que serão utilizados nas mediações pedagógicas no SAEE/SRM, considerando as adequações em função da necessidade específica do (a) estudante: (Especifique)</p>
6.	<b>ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<p>A avaliação será feita no decorrer da aplicação do plano, de forma sistemática, contínua e flexível. Ocorrerá de acordo com o registro de atendimento na ficha diária individual do (a) estudante e no relatório do SAEE: (Especifique)</p>


7.	<p><b>RESULTADOS OBTIDOS DIANTE DOS OBJETIVOS DO PLANO</b></p>	<p>Descrever os resultados obtidos no desenvolvimento no Plano de Atendimento, durante o período de aplicação (Bimestral, trimestral e semestral) de aplicação do plano: (Especifique )</p>
8.	<p><b>REESTRUTURAÇÃO DO PLANO</b></p>	<p>Considerando a relação entre a avaliação inicial e processual para identificar os resultados obtidos no percurso do plano, descrever quais aspectos necessitam de reestruturação para o alcance dos objetivos propostos para a inclusão, acessibilidade e permanência do (a) estudante: (Especifique)</p>
9.	<p><b>AÇÕES COMPLEMENTARES NECESSÁRIAS</b></p>	<p>Registrar as ações a serem realizadas no contexto escolar, visando o desenvolvimento integral do (a) estudante a partir de parcerias articuladas e estratégias adotadas (reuniões, formação continuada, etc.) objetivando sua inclusão e permanência com qualidade no ambiente escolar.</p>



DATA	PLANEJAMENTO	ESTRATÉGIAS DE RECURSOS	DESEMPENHO DE ATIVIDADE	ASSINATURA

NOME DO ESTUDANTE:		
IDADE:	SÉRIE:	TURNO:
ESCOLA:		
ANO LETIVO:		DATA:

1. DESCRIÇÃO DO CASO

---



---



---

2. OBJETIVOS ESPERADOS

---



---

3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS / ATIVIDADES REALIZADAS

---

## 4. RECURSOS UTILIZADOS

---

---

---

## 5. DIFICULDADES APRESENTADAS

---

---

## 6. OBJETIVOS ALCANÇADOS / RESULTADOS

---

---

---

---

---

LOCAL: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Professor (a) do SAAE:



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PARTE III**

**PLANO DE FLEXIBILIZAÇÃO  
CURRICULAR**

**PLANO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

Caro (a) Professor(a) do Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEE, a Coordenadoria de Educação Especial - COEES, com base em suas atribuições, apresenta um roteiro para elaboração do Plano de Flexibilização Curricular.

O Plano de Flexibilização Curricular caracteriza-se como um importante instrumento para o desenvolvimento integral do estudante no ambiente escolar. Deve ser elaborado de forma colaborativa pelo (s) professor(es) da sala comum e do SAEE, contemplando as necessidades específicas do estudante, sendo aplicado em sala de aula pelo professor do ensino comum.

O Plano em questão poderá ser elaborado tanto para os estudantes públicos da educação especial, quanto para aqueles que apresentam outras necessidades educativas específicas, de acordo com a avaliação inicial realizada.

O estudante irá participar das mesmas oportunidades curriculares em termos de ensino dos conteúdos e estratégias metodológicas para a turma, na perspectiva da inclusão escolar, pois o currículo escolar é o mesmo para todos. A flexibilização se dá apenas nos objetivos (o que será pretendido que o estudante alcance em termos de aprendizagem) e no modo de avaliá-lo (o que será considerado para verificação da aprendizagem).

O Plano pode ser feito em cada componente curricular (disciplinas) ou somente naqueles que for necessário, de acordo com as necessidades do estudante. Todo o planejamento deve considerar o perfil de aprendizagem e individualidades do estudante eleito e será elaborado para o ano letivo, com a necessária reavaliação, no mínimo, ao final de cada semestre.

Nesse sentido, acredita-se que esta ampliação possibilita um melhor atendimento ao estudante em sua totalidade e complexidade, dando subsídios para a melhoria da educação básica na perspectiva inclusiva.

### PLANO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

<b>1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE:</b>		
Nome:		
Idade:	D. Nasc.:	
Ano/Etapa:	Turma:	
Ano de Ingresso na escola:	Período de execução do Plano:	
Estudante atendido no SAEE	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Outras necessidades educacionais específicas: _____	
Local do AEE:	<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncionais <input type="checkbox"/> Centro de Atendimento Educacional Especializado. Qual? _____	
<b>2. INDICADORES PARA O PLANO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:</b>		

Problema central	Causas	Consequências
<b>3. RELATO DO CONTEXTO FAMILIAR</b>		
Dados dos responsáveis		
Histórico de vida do estudante		
Expectativa familiar (a curto, médio e longo prazo)		
<p><b>4. ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO:</b> Descreva sobre as áreas de desenvolvimento conforme a referência de informações do processo avaliativo no SAEE, para auxiliar nas modalidades ou componentes curriculares. (Elaborado com informações oriundas da avaliação realizada no SAEE complementado pelos professores da turma comum).</p>		
<b>FUNÇÕES COGNITIVAS</b>		
Percepção		
Atenção/concentração		
Memória		
Linguagem: oral/escrita/não verbal		
Raciocínio lógico matemático		
Aspectos psicomotoras		
Atividade de vida autônoma-AVA		
Aspectos interpessoais/afetivo e sociais		
<b>5. ENSINO INDIVIDUALIZADO</b>		

**PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO DE ACORDO COM O PLANO DE ENSINO DA TURMA / CURRÍCULO ESCOLAR/ CURRÍCULO DO ESTADO/BNCC.**

A- Objetivos de Aprendizagem/Desenvolvimento (acadêmicos e sócios-emocionais)	
B- Avaliação de Aprendizagem (como o estudante será avaliado)	
C-Tipos de Apoio	
D-Projeto de vida (quando estudante do Ensino Médio)	

Local/Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) Professor(a) do SAE Assinatura da Coordenação Pedagógica

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Professor(a) da turma

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Professor(a) da turma

**ANEXO DO PLANO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

**FICHA PARA DESCRIÇÃO DO PLANO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

<b>DESCRIÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO ATUAL</b> (elaborado por toda equipe escolar)						
				<b>FLEXIBILIZAÇÃO</b>		
Área do conhecimento (área e disciplina)	Desempenho Atual	Meta do Plano	Período	Estratégias metodológicas	Estratégia de Recursos	Estratégia Avaliativa


## **ANEXO GERAL DO PDI**

### **FICHA DE DIAGNOSE ESCOLAR**

O presente instrumento compõe o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI e tem como objetivo subsidiar a direção da escola e professores (as) na identificação das principais necessidades atinentes à estrutura física e atitudinal da comunidade escolar. Seu preenchimento deverá ser realizado no início do ano letivo, possibilitando a promoção da acessibilidade, o que reverbera na criação de um ambiente mais inclusivo, acolhedor e propiciador de mais interação dos (das) estudantes nos espaços pedagógicos.

A diagnose se constitui como uma das etapas mais importantes no início do ano letivo, soma-se aos demais instrumentos disponibilizados pela Seduc-Pará, as informações levantadas são determinantes para o atendimento numa perspectiva mais integral, subsidiando a construção do PDI dos (das) estudantes.

O referido documento inicia com a coleta de dados identificatórios, a acessibilidade no ambiente escolar, bem como acessibilidade curricular, atitudinal, procedimental e nas comunicações.

Assim, acreditamos que subsidiados por esta coleta, será possível obter uma melhor diagnose sobre o ambiente escolar. Configurando-se deste modo como um instrumento fundamental no conhecimento da realidade escolar, suas potencialidades existentes e suas dificuldades que precisam ser superadas. Dados estes que darão subsídios nas intervenções a serem tomadas para a melhoria da educação básica na perspectiva inclusiva.

Portanto, caberá ao diretor, com o apoio dos professores da Educação Especial, o preenchimento da ficha de diagnose escolar para que seja disponibilizado o acesso ao preenchimento do PDI dos estudantes, por parte dos professores.

O acesso do preenchimento do referido documento estará condicionado a esta etapa.

<b>DADOS DA ESCOLA</b>		
Nome:		Telefone:
Endereço:		URE/USE:
Município:		SAEE: ( ) Sim ( ) Não
Nº de Turmas:	Nº de Estudantes:	Nº de Professores:
Diretor(a):		
<b>ACESSIBILIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR</b>		
<b>Física e Arquitetônica</b>		
<b>Rampas</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, onde? (Especifique – local e quantidade). _____ _____ _____ _____	
<b>Banheiros Adaptados</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, onde? (Especifique – local e quantidade). _____ _____ _____ _____	

<b>Corrimã o/ Barra de Apoio</b>	<p>( <input type="checkbox"/> ) Sim   ( <input type="checkbox"/> ) Não</p> <p>Se sim, onde? (Especifique – local e quantidade).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Piso Tátil</b>	<p>( <input type="checkbox"/> ) Sim   ( <input type="checkbox"/> ) Não</p> <p>Se sim, quais? onde? (Especifique).</p> <hr/> <hr/>

	<hr/> <hr/> <hr/>
<b>Portas Alargadas</b>	<p>( <input type="checkbox"/> ) Sim   ( <input type="checkbox"/> ) Não</p> <p>Se sim, onde? (Especifique – local e quantidade).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Sinalização</b>	<p>( <input type="checkbox"/> ) Sim   ( <input type="checkbox"/> ) Não</p> <p>Se sim, quais? Onde? (Especifique)</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<b>Mobiliário Adequado</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, quais? Onde? (Especifique) <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Sistema de Comunicação e Informação</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, quais? (Especifique) <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<b>Acessibilidade Atitudinal</b>	
<b>Percepção do outro sem preconceitos, estigmas e estereótipos</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, quais? (Especifique). <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Acessibilidade Procedimental ou Pedagógica</b>	

<p><b>Existem barreiras nas metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem?</b></p>	<p>( <input type="checkbox"/> ) Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não</p> <p>Se sim, quais? (Especifique).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p style="text-align: center;"><b>Acessibilidade nas Comunicações</b></p>	
<p><b>Há barreiras nas comunicações interpessoais?</b></p>	<p>( <input type="checkbox"/> ) Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não</p> <p>Se sim, quais? (Especifique).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p><b>Há o uso de:</b></p>

	<p>Livros e textos em formato acessível:</p> <p><input type="checkbox"/> Braille</p> <p><input type="checkbox"/> Ampliados</p> <p><input type="checkbox"/> Digitalizados</p> <p><input type="checkbox"/> Falados</p> <p><input type="checkbox"/> Gravados</p> <p><input type="checkbox"/> Especifique. _____</p> <p>Vídeo com Audiodescrição <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Libras <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Libras tátil <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Outros Recursos de Tecnologia Assistiva (TA)?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Quais?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<b>Profissionais Disponíveis</b>	
<b>Tradutor e Intérprete de Libras</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Guia-Intérprete:</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Braillista:</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Apoio Escolar:</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Professor de SAEE: (Mesmo turno da escolarização)</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Ação Pedagógica no Ensino Comum e a Acessibilidade Curricular</b>	
	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

<b>O SAEE está contemplado no PPP?</b>	<b>São realizados:</b>
	Planejamento de flexibilização Curricular: ( ) Sim ( ) Não
	Formação continuada: ( ) Sim ( ) Não
	Grupo de estudos: ( ) Sim ( ) Não
	Desenvolvimento de projetos: ( ) Sim ( ) Não
	Confecção de material pedagógico: ( ) Sim ( ) Não
Outros: (Especifique).	
_____	
_____	
O (A) Professor(a) da classe regular utiliza metodologias diversificadas/diferenciadas/adaptadas?	
( ) Sim ( ) Não	
Se sim, especifique.	
_____	
_____	
A escola leva em consideração a faixa etária dos estudantes para a oferta de etapas, séries, ano e turno?	
( ) Sim ( ) Não	
Se sim, especifique:	
_____	
_____	
Quais as ações que a escola desenvolve para favorecer a interação junto às famílias? (Especifique).	
_____	
_____	
O (A) estudante participa das diversas atividades escolares e/ou extraclases?	
( ) Sim ( ) Não	
Se sim, especifique:	
_____	
_____	

	<p>Descreva as atitudes dos demais pais, estudantes, funcionários, professores e gestores frente ao estudante atendido. (Especifique).</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>Descreva as atitudes do professor da classe regular em relação a: utilização de recursos pedagógicos, metodológicos, estratégias avaliativas e expectativas frente ao estudante. (Especifique).</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Local/Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Professor(a) do SAEE      Assinatura da Coordenação Pedagógica

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Professor (a) da turma      Assinatura do(a) Professor(a) da turma



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Tv. Djalma Dutra s/n – Telegrafo  
[www.uepa.com.br](http://www.uepa.com.br)

