



ESTRATÉGIAS PARA INCLUIR ESTUDANTES AUTISTAS, NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO, DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA REGIÃO LESTE DE CUIABÁ-MT

STRATEGIES FOR INCLUDING AUTISTIC STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION
CLASSES IN HIGH SCHOOL IN STATE PUBLIC SCHOOLS IN THE EAST REGION OF
CUIABÁ-MT

Nadja Maria dos Santos ¹
Marcelo Gomes Alexandre ²

Resumo

O número de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado em todo o mundo. No Brasil, a educação é um direito fundamental assegurado pela constituição federal. Dessa forma, se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas visando o aprimoramento da prática pedagógica dos professores, proporcionando a inclusão dos estudantes com TEA. Sendo assim, o presente estudo buscou verificar quais estratégias são utilizadas nas aulas de Educação Física (EF) no Ensino Médio, das escolas públicas estaduais na região leste de Cuiabá-MT, visando a inclusão do estudante com TEA. Baseado em uma abordagem qualitativa e fazendo uso da pesquisa exploratória, foi elaborado um roteiro para a realização de entrevistas com docentes de EF. Foi constatado que as principais estratégias utilizadas, visando a inclusão do estudante com TEA, são evitar ambientes com excesso de ruídos e utilizar muita orientação verbal.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; educação física; estratégias; ensino médio; inclusão.

¹ Graduada em Educação Física pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) - campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva Cuiabá, MT, Brasil.

² Mestre em Biociências pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente da Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) - campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, Cuiabá, MT, Brasil.

Abstract

The number of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) has been increasing worldwide. In Brazil, education is a fundamental right guaranteed by the federal constitution. Therefore, it is necessary to develop research aimed at improving teachers' pedagogical practices, providing for the inclusion of students with ASD. This study sought to verify which strategies are used in Physical Education (PE) classes in high school, in state public schools in the eastern region of Cuiabá-MT, aiming at the inclusion of students with ASD. Based on a qualitative approach and using exploratory research, a script was developed for conducting interviews with PE teachers. It was found that the main strategies used, aiming at the inclusion of students with ASD, are avoiding environments with excessive noise and using a lot of verbal guidance.

Keywords: autism spectrum disorder; physical education; strategies; high school; inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental social de todas as pessoas, conforme a constituição brasileira, em seu artigo 205. Além de direito de todos é um dever do estado e da família e deverá ser “(...) promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Em consonância com a constituição brasileira a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (Brasil, 1996), aponta a importância de que todos devem ter acesso à educação e acrescenta, em seu artigo 2º, que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Nesta perspectiva, da educação compreendida como um direito humano fundamental e como um bem público, tanto subjetivo quanto coletivo, surgiu a PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - que engloba estudantes com deficiências (auditiva, visual, motora, intelectual) e, transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com superdotação e altas habilidades (Brasil, 2008).

Isto posto, considera-se que, diante do crescimento populacional mundial, observa-se também o aumento do número de pessoas com deficiência (WHO, 2011). Nesse contexto, dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2011) indicam que aproximadamente 1% da população mundial apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que permite estimar que, no Brasil, esse número possa alcançar cerca de dois milhões de pessoas.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação, na interação social e no comportamento, variando em intensidade e manifestação entre os indivíduos. Antes de conceituar o TEA por meio de definições contemporâneas, é fundamental resgatar a origem do termo. O vocábulo 'autismo' foi empregado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Ernest Bleuler. Na época, Bleuler utilizou a palavra para descrever pacientes (adultos já diagnosticados com esquizofrenia) que apresentavam uma fuga da realidade, um retraimento para o mundo interior e grande dificuldade na comunicação interpessoal (Ajuriaguerra, 1977 apud Leivas, 2020).

Dessa maneira, os estudantes com TEA necessitam de estímulos que considerem sua individualidade e seu nível de desenvolvimento. Nesse sentido, a Educação Física (EF) escolar, exerce papel relevante no processo de desenvolvimento desses estudantes. Embora existam diversos estudos sobre TEA, especialmente na área de comunicação e linguagem, segundo Rossi-Andrion *et al.*, (2021) pesquisas voltadas especificamente à EF escolar considerando o processo de ensino e aprendizagem, ainda são escassas.

Diante da escassez de recursos e orientações que subsidiem a prática docente com estudantes com TEA, o presente estudo tem como objetivo investigar as estratégias utilizadas nas aulas de EF do Ensino Médio em escolas públicas estaduais da região leste de Cuiabá-MT, visando a promoção da inclusão desses estudantes

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O primeiro relato sobre o “autismo” ocorreu em 1911 e foi proveniente das observações feitas pelo psiquiatra Ernest Bleuler, que relatou que alguns pacientes “apresentavam uma fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior devido à grande dificuldade na comunicação interpessoal, adultos que já haviam recebido o diagnóstico de um transtorno básico de esquizofrenia” (Ajuriaguerra, 1977 apud Leivas 2020, p. 6).

Passados 32 anos (em 1943), outro psiquiatra, Léo Kanner descreve pela primeira vez o “autismo” em um artigo intitulado “Autistic disturbances of affective contact” (o Autismo infantil precoce). Foi um estudo compreendendo 11 crianças, com idades variando entre 2 anos e meio e oito anos, elas apresentaram comportamentos semelhantes, relacionados à incapacidade de se relacionar com outras pessoas, retardo na aquisição e uso da linguagem, algumas dificuldades quanto à coordenação motora e um comportamento propenso a repetição ou manutenção de rotina (Klin, 2006).

Contudo, em 1944, Hans Asperger desenvolveu um estudo com quatro crianças do sexo masculino, a publicação foi intitulada “A psicopatia autista na infância”, nessa pesquisa, foi verificado que apesar das crianças apresentarem alguns aspectos similares ao do estudo de Kanner, elas não demonstraram serem retraídas e até desenvolveram a linguagem correta e formal já nos primeiros anos de vida (Wolff, 2004).

Isto posto, em 2013, com a publicação da quinta edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), o “autismo” passou a ser classificado como TEA, compreendendo o Autismo, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo e o Transtorno Global do Desenvolvimento (American Psychiatric Association *et al.* 2013.)

Dessa forma, diante dessas variações quanto ao TEA, a definição entendida como a mais abrangente é a proposta por Leboyer (1995 apud Rossi-Andrion *et al.* 2021, p. 176) “pessoas que podem apresentar perturbações das respostas aos estímulos sensoriais, distúrbios do desenvolvimento e cognitivo, de linguagem e da comunicação não-verbal e dificuldade de interação com pessoas, com os acontecimentos e com os objetos.”

2.2 Inclusão da pessoa com TEA no ambiente escolar

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2024), em 2024, havia 3.474.886 estudantes com deficiência registrados nas instituições de ensino públicas e privadas do Brasil. Nesse contexto, é relevante destacar que a Lei nº 12.764, de 2012, reconhece o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência, conferindo-lhe a qualificação de PcD para fins legais (Brasil, 2012).

Cabe ainda destacar a Lei 13.146, que trata sobre a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nela versa em seu artigo 27, sobre o fato de que o direito à educação está assegurado através de um sistema educacional inclusivo, nos diferentes níveis de ensino, “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” (Brasil, 2015).

Assim sendo, a escola torna-se um espaço de inclusão, vislumbrando o início da inclusão social, tanto no tocante aos estudantes sem deficiência, ao conscientizá-los, bem como garantindo o desenvolvimento integral do estudante com deficiência (Alexandre; Kawashima, 2021).

Contudo, para que a inclusão possa ocorrer, se faz necessário, uma nova organização do ambiente escolar levando em consideração novas formas de assegurar e desenvolver o aprendizado respeitando as características especiais dos estudantes (Falkenbach *et al.*, 2017).

É de suma importância entender que o processo de inclusão ultrapassa a mera inserção de estudantes com necessidades especiais ou deficiência em salas de aulas regulares, a inclusão, de fato necessita da criação de um ambiente que valorize a diversidade e fomente o respeito e a aceitação de todas as diferenças (Bianchi *et al.*, 2023).

É importante destacar que a inclusão escolar não soluciona todas as barreiras encontradas pelas PcD, visto que, “a segregação e todo processo de exclusão dessas pessoas surge muito antes da escolarização, ou melhor, ocorre a partir do nascimento ou no instante em que aparece algum tipo de deficiência adquirida ou hereditária em algum membro da família” (Maciel, 2002 apud Alexandre; Kawashima, 2021, p. 98).

2.3 O TEA no contexto da Educação Física Escolar

As aulas de EF devem ser o espaço onde os estudantes possam além de conhecer, compreender as diferentes formas de manifestação da cultura corporal do movimento, sem

priorizar as habilidades técnicas dos estudantes, possibilitando que todos possam vivenciar as atividades propostas (Alexandre; Kawashima, 2021).

Nesse sentido, a EF escolar, a partir da EF Adaptada, pode utilizar ações que objetivem o fomento à participação de todos os estudantes, considerando práticas que atendam as potencialidades e capacidades de cada um, “proporcionando-lhes desafios e situações que resultem na percepção do “eu consigo, de competência e de autonomia, com efetivas possibilidades de êxito nas tarefas” (Seabra Júnior; Teixeira; Guimarães, 2017, p 164).

No que diz respeito ao planejamento de aulas para estudantes com TEA, é fundamental considerar os "aspectos sensório-motores, linguagem e comunicação, funcionamento cognitivo e interações sociais, relacionando-os ao contexto físico e social" (Rossi-Andrion *et al.*, 2021, p. 177). De acordo com Hollersbusch (2001), é necessário promover o desenvolvimento do vocabulário psicomotor, sem se preocupar com análises detalhadas da qualidade dos movimentos. Além disso, o aprendizado desses movimentos deve estar diretamente ligado ao uso no cotidiano, com ênfase em seu valor social e no aprimoramento da qualidade de vida.

Nabeiro e Silva (2019), apontam diversas estratégias que podem ser utilizadas durante as aulas, utilização de figuras para indicar os materiais que serão utilizados ou a sequência da aula; instruções verbais de forma objetiva e clara; introdução de novas atividades paulatinamente; estar atento a hipersensibilidade sensorial - evitando, por exemplo, som alto.

Assim sendo, a definição das estratégias educativas/pedagógicas adaptadas é crucial para a aprendizagem dos estudantes com TEA, uma vez que estes possuem especificidades e respostas diferentes diante das atividades em sala de aula (Leivas, 2020).

3 METODOLOGIA

A pesquisa teve cunho qualitativo, conforme Chizzoti (2005, p. 28) o termo qualitativo tem sido utilizado para “designar pesquisas que, usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Configurou-se como exploratória, visto que, a pesquisa exploratória tem como enfoque fomentar maior conhecimento sobre um determinado problema, com a intenção de torná-lo mais explícito (Gil, 2011). Ou seja, a pesquisa exploratória é utilizada onde há falta de conhecimento acumulado ou onde é necessário maior clareza sobre conceitos, fenômenos e ideias.

A amostra foi constituída por docentes da área de EF, que atuavam no Ensino Médio (EM) na rede estadual na região Leste de Cuiabá - Mato Grosso, que tinham/tiveram estudantes com TEA em suas aulas - essas características foram consideradas como critérios de inclusão

no estudo. Segundo a Secretaria de Estado de Educação - MT, no ano de 2023 (Mato Grosso, 2023) a região leste de Cuiabá - MT continha 23 escolas estaduais com EM, destas todas foram visitadas (no primeiro semestre de 2024), entretanto, conforme os critérios de inclusão supracitados - especificamente se tinham/tiveram estudantes com TEA em suas aulas - apenas cinco escolas foram incluídas no estudo, ou seja, apenas cinco docentes haviam tido ou tinham estudantes com TEA em suas aulas.

Os docentes confirmaram sua participação na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Para garantir a preservação da identidade dos participantes, serão utilizados identificadores compostos pelas vogais do alfabeto. Esta pesquisa foi aplicada por meio de uma entrevista com perguntas abertas e sem delimitação de tempo, foi gravada via áudio utilizando um aplicativo de gravador de voz (Splendapps Voicerec).

Dessa forma, a entrevista foi guiada de acordo com o seguinte roteiro: 1 – O (A) professor(a) tem/teve estudantes com TEA no Ensino Médio? 2 - Saberá informar em qual nível de suporte o estudante com TEA estava/está classificado? 3 - Você já teve alguma capacitação, posterior à sua graduação, visando a inclusão de estudantes com TEA? 4 - Quais estratégias você utilizou para incluir o(a) estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física no Ensino Médio? Como foi? 5 - Quais estratégias você utilizou para incluir o(a) estudante com TEA nas aulas de Educação Física, em relação ao ambiente e seus estímulos sonoros e sensoriais? Como foi? 6 - Quais estratégias você utilizou para incluir o(a) estudante com TEA nas aulas de Educação Física, em relação a interação dos estudantes? Como foi? 7 - Quais estratégias você utilizou para incluir o(a) estudante com TEA nas aulas de Educação Física, em relação a organização espacial e temporal? Como foi?

As questões 4, 5, 6 e 7 foram baseadas em uma revisão sistemática sobre Educação Física Escolar e TEA (Rossi-Andrion *et al.*, 2021). Nesta pesquisa foram apontados grupos temáticos de barreiras que afetam a participação de estudantes com TEA em aulas de EF. Como a questão 1 configurava-se como um critério de inclusão, essa pergunta também foi realizada, antecipadamente, na direção e coordenação da escola. Todos os áudios das entrevistas foram transcritos visando a análise e discussão dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos são apresentados e discutidos a seguir conforme a ordem de roteiro da entrevista.

4.1 O professor (a) possui alunos com TEA no Ensino Médio?

Referente a questão um, é importante salientar que dos cinco participantes o docente A não sabia que possuía um estudante com TEA (os demais confirmaram ter estudantes com TEA), conforme trecho da transcrição abaixo:

“Que eu saiba, não. Não tenho. Tem... Ensino Médio? Não. A coordenadora falou. Que eu saiba, não. Ela leu lá no primeiro ano. É uma menina. Mas eu não cheguei a ver o relatório dela. Ah, entendi. Mas você tem. Só não te avisaram. Não, eu não sabia que era isso. Ah, entendi. Tá, a segunda vez. A primeira vez tá dando aula pro ensino médio? Não. Sempre foi no ensino médio. E você já deu aula para autista nos anos anteriores? Então, no ensino médio, poucas vezes a questão do relatório. A questão do relatório na educação é uma situação. Às vezes, quando a gente descobre, já é meio tarde pra essa menina. No caso que você falou, aí não deu não. Tem alguns estudantes aqui que tem deficiências intelectuais. Síndrome de Down. Mas o autismo não é. Os casos que eu tenho hoje, que eu sei, é de fundamental”.

Considerando que o processo de inclusão vai além da inserção de uma PcD ou com necessidades especiais em uma sala de aula regular (Bianchi *et al.*, 2023), pode-se apontar que, infelizmente, o processo de inclusão não tem ocorrido de fato em relação às aulas de EF onde esse estudante com TEA estava inserido, uma vez que, sem saber a condição do estudante é evidente que nenhuma estratégia foi planejada/adotada. Ainda, é importante ressaltar que no processo inclusivo é necessário reorganizar o ambiente escolar (Falkenbach *et al.*, 2017) e o que se constata são entraves quanto à comunicação entre equipe pedagógica e docente, visto que a informação sobre a presença de um estudante com TEA não foi devidamente repassada ao docente.

4.2 Saberá informar em qual nível de suporte o estudante com TEA estava/está classificado?

No que diz respeito à informação relacionada ao nível de suporte que os estudantes com TEA apresentavam, temos que dos cinco docentes participantes da pesquisa, apenas um soube informar de forma assertiva essa informação. Os demais, conforme as transcrições abaixo, não sabiam ou faziam relatos de forma que geraram dúvidas (as frases são respectivamente, dos docentes A, O, E e I):

“Não, não sei.”

“Não consigo falar”

“Os alunos que eu tive sempre foram no grau leve. Então são bem fáceis de se trabalhar. Fáceis entre aspas. Mas não foram tão difíceis de se trabalhar, né?”

“Então, provavelmente, ela é nível 1 de suporte.”

Sabe-se que conforme o DSM-V (American Psychiatric Association *et al.*, 2013), o autismo passou a ser considerado como TEA expressando de modo geral as diferentes características entre as pessoas com TEA e apontando concomitantemente três níveis de suporte necessários. A falta de conhecimento por parte dos docentes sobre esse aspecto demonstra a falta de preparo da comunidade escolar para oferecer um ambiente inclusivo para o estudante com TEA. De Aquino Júnior (2024, p. 45) aponta que:

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é preciso então que a comunidade escolar esteja preparada, que os professores que trabalhem com esses educandos tenha formação específica, ou minimamente informação sobre os limites de aprendizagem no processo de ensino, bem como as potencialidades de cada um dos alunos atendidos pela escola, buscando garantir um atendimento que permita, pelo menos em um primeiro momento, acolhimento àquele aluno e, posteriormente, adequada inclusão, sendo importante, por conseguinte, mais do que métodos e técnicas de aprendizagem.

Nesse sentido, não ter informações básicas sobre os limites de aprendizagem dos estudantes podem implicar no erro quanto às escolhas de estratégias visando sua aprendizagem. Outrossim, a falta de orientação, bem como, formação específica para o atendimento do estudante configura-se como mais uma das entraves do processo inclusivo no contexto escolar. É o que pudemos verificar abaixo nos questionamentos sobre a formação continuada dos docentes .

4.3 Você já teve alguma capacitação, posterior à sua graduação, visando a inclusão do(a) estudante com TEA?

Além da formação inicial (graduação) é importante que haja a formação continuada, o fato é que há alguns anos, pouco se falava sobre inclusão de estudantes com TEA em escolas regulares e quem concluiu a sua formação inicial há mais de quinze anos provavelmente não aprendeu sobre isso (Siqueira; Chicon, 2020). Durante as entrevistas pudemos identificar nas falas dos docentes que nenhum deles durante a graduação aprenderam sobre o TEA, o que podemos verificar nas falas dos docentes E e O, respectivamente:

“Como eu falei, não tivemos nada disso, né?”

“Não, nós tivemos uma disciplina, né, de educação física adaptada, mas nada para o autismo em si.”

Quanto à formação continuada, dos cinco docentes participantes da pesquisa apenas dois afirmaram terem ou estarem tendo capacitação sobre o autismo após a graduação, entretanto, na fala do docente A, isso não fica claro:

“Bom, eu já tive capacitações, né? O pessoal do Cáceres.”

Visto que, Cáceres é uma cidade do estado de Mato Grosso, provavelmente o docente A se referiu ao CASIES/MT, que é o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso. Na fala do docente O, a capacitação relacionada ao TEA fica evidente:

“Bom, eu tô fazendo uma pós sobre educação especial, né? Então, através dessa pós, eu tô utilizando o que eu posso fazer. Porque, por exemplo, na pós, eu sei que alguns autistas não gostam de ser tocados, não gostam de... Eu fui auxiliar ano passado, tinha uma aluna autista que ela não gostava de... Como é que eu posso falar? Ela não esperava contato.”

Vale ressaltar a importância de participar/promover espaços de discussões para que ocorra trocas de experiências, sobre o tema e que professores possam compartilhar suas metodologias e estratégias para cada situação compartilhada e mesmo que não tenha solução só o fato de partilhar contribui significativamente (Siqueira; Chicon, 2020). Ainda segundo estes autores, é no cotidiano da escola que o professor encontra/encara as dificuldades se tratando do estudante deficiente e na troca de experiência com os colegas e conhecimentos obtidos na faculdade e formação continuada que poderá executar uma inclusão eficaz.

Ainda, é importante saber que o processo de inclusão, deve estar atualizado referente às diferentes deficiências, as atualizações e compreensões acerca dos conceitos contribui significativamente para o desenvolvimento do estudante (Siqueira; Chicon, 2020).

4.4. Quais estratégias você utilizou para incluir o(a) estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física no Ensino Médio? Como foi?

Conforme supracitado, o foco do presente estudo foi verificar quais estratégias os docentes utilizam/utilizaram para incluir os estudantes com TEA nas aulas de EF. Questionando os participantes da pesquisa sobre isso, pode-se perceber que, empiricamente, os docentes de modo geral entendem que cada estudante com TEA tem suas especificidades e que existem algumas ações que podem ser tomadas visando melhorar a participação dos estudantes nas aulas, entretanto, aparentemente essas ações ou estratégias não são sistematizadas e nem adotadas.

Na fala do docente A, verifica-se que os estudantes com TEA apresentaram uma boa participação nas aulas práticas que envolviam jogos e brincadeiras em contrapartida nos esportes isso não ocorria:

“Jogos e brincadeiras em geral. Os que eu tive, eles gostavam bastante, né? Com jogos e brincadeiras. Em geral, o esporte, eles fugiam um pouquinho. E eles interagiam bem nos jogos e brincadeiras com os colegas.”

É necessário frisar que na história, a EF escolar carregou marcas elitistas e tecnicistas, obviamente tendo o esporte hegemônico como principal prática e atrelado ao rendimento, sendo assim, tende a ser uma prática excludente (Siqueira; Chicon, 2020). Contudo, estes autores destacam que a EF escolar tem possibilidades pedagógicas que podem contrapor esta realidade enrijecida, tornando as aulas mais inclusivas e homogêneas, dando margem para um aprendizado dos diferentes estudantes.

O docente E, apontou que seus estudantes com TEA não tinham a necessidade de estratégias para inclusão, entretanto, relata que os estudantes eram “sensíveis ao barulho” e não “gostam de trabalhar com bolas”:

“Os alunos que eu tive e tenho não houve essa necessidade. Eles interagem normalmente com os demais, salvo algumas peculiaridades. Como eu falei de momento da sala estar numa atividade que faz muito barulho, os que são sensíveis ao barulho, então eles se retraem, né? Mas normalmente a aula segue normal. No geral, a aula segue normal. Algumas coisas específicas, tem alunos que não gostam de trabalhar com bolas, então essa é uma especificidade. Mas ele faz toda e qualquer outra parte, menos a parte de trabalhar com bolas. Não gosta. Enfim, são as particularidades de cada um.”

Lamb, Firbank e Aldous (2016) apontaram que barulhos, apitos, gritos e equipamentos emitindo sons podem atrapalhar a recepção das orientações do professor por parte do estudante com TEA, além disso, esses sons podem alterar o comportamento dos estudantes dificultando o desenvolvimento das aulas.

Outro docente, denominado I, afirma que o estudante em suas aulas, nas práticas, não participa, pois, no horário da aula “é muito sol” e não pode obrigar o estudante a participar, todavia, não apresenta nenhuma estratégia visando solucionar essa situação. Além disso, relatou que o estudante com TEA tinha dificuldades quanto à interação com seus pares.

“Então, nas aulas, que a gente tem duas aulas, né, geralmente as primeiras aulas são aulas teóricas, ela consegue participar das aulas teóricas. A gente tem... A gente passa os slides com as aulas, tem o conteúdo na apostila, aí a gente interage, ela consegue copiar o conteúdo, tem os Chromebooks, o governo informatizou aí que a gente também faz as atividades encaminha pra eles, né? Ela consegue responder tranquilo. Quando a gente vai pra prática, ela já não se mistura com os alunos, tanto que a gente percebe que ela não tem tanta troca, né? Não socializa. E como a nossa quadra não é uma quadra coberta, que é o primeiro horário de aula deles e é muito sol, a gente também não consegue, né, obrigar o aluno a fazer, a gente deixa por conta deles por conta do sol, né?”

Diversos estudos apontam que altas temperaturas e suor excessivo provenientes de atividade física têm impacto direto na participação do estudante com TEA nas aulas de EF (Healy; Msetfi; Gallagher, 2013; Fiorini; Manzini, 2016; Blagrove, 2017). Nesse sentido, é crucial que os professores estejam atentos acerca do desenvolvimento das aulas - reflitam sobre - visto que, muitas vezes elas ocorrem em ambientes abertos (Rossi-Andrion *et al.*, 2021).

O docente O, relata fazer adaptações fazendo com que os pares não deixem o estudante com TEA fora das atividades práticas:

“Foi fazer planejamento em que eles pudessem estar presentes e também que os colegas pudessem incluí-los nas atividades em si. Por exemplo... Tipo, vôlei. Poder participar, por exemplo, adaptar. O colega precisa tocar a bola nele primeiro para poder jogar e essas coisas.”

Obrusnikova e Dillon (2011) em seu estudo observaram que há falta de motivação dos estudantes com TEA quanto a participação em atividades em grupo, até mesmo as cooperativas.

Os próximos três tópicos, são referentes às perguntas 5,6 e 7 do roteiro da entrevista, elas funcionaram como um reforço - na tentativa de trazer à memória as possíveis estratégias que os docentes adotam e não foram relatadas na questão 4 - entretanto, elas seguem a perspectiva proposta no estudo de revisão sistemática sobre EF escolar e estudantes com TEA (Rossi-Andrion *et al.*, 2021), onde são apontadas três grupos temáticos das principais entraves que podem afetar a participação do estudante com TEA nas aulas de EF.

Isto posto, serão apresentados apenas resultados que diferem daquilo que foi relatado no neste tópico ou que se configuram como detalhamento de alguma possível estratégia adotada.

4.5. Quais estratégias você utilizou para incluir o(a) estudante com TEA nas aulas de Educação Física, em relação ao ambiente e seus estímulos sonoros e sensoriais? Como foi?

Sobre essa possibilidade de estratégias o docente U não respondeu, enquanto os docentes I e O disseram não ter precisado de propor estratégias nessas perspectivas, já os docentes A e E fizeram relatos vagos que não tem relação com a questão dos estímulos sonoros e sensoriais, conforme podemos ver abaixo, respectivamente:

“Aqui você tá falando especificamente de ensino médio, ensino médio. Nunca tive nenhum caso desse tipo é fundamental. Já tive nos anos iniciais.”

“Depende da atividade, depende do estado emocional que ele se encontra. Às vezes você planeja uma atividade para incluí-lo e essa atividade não dá certo. Porque o estado emocional dele, o momento que ele está, não é ele não se enquadra àquilo.”

É sabido que, os estudantes com TEA podem apresentar algumas estereotipias como: balançar o copo, girar e mexer as mãos, estes são movimentos repetitivos que ocorrem geralmente para que o estudante consiga se regular. Esse comportamento atípico pode comprometer seu desempenho nas aulas, uma vez que estímulos sonoros e sensoriais podem desencadear crises que exigem intervenções para regulação (Souza, 2024).

Somando-se a isso, alguns estudantes com TEA podem ser hipersensíveis ou hipossensíveis a estímulos sonoros, táteis, proprioceptivos e visuais, podendo não responder adequadamente aos movimentos e à capacidade de administrar o comportamento motor. Ainda segundo esse autor, essas variações sensoriais podem se agravar, tornando difícil o percurso do desenvolvimento motor, bem como o aprendizado motor e a adaptação a ambientes físicos variáveis.

4.6. Quais estratégias você utilizou para incluir o(a) estudante com TEA nas aulas de Educação Física, em relação a interação dos estudantes? Como foi?

Estudantes com TEA não apresentam necessariamente um déficit em socialização, mas sim alterações no desenvolvimento da atenção e em outros aspectos que impactam a interação social (Boareto, 2015).

Levando em consideração o processo de interação entre os pares, apenas dois docentes apresentaram relatos, o docente B disse que a interação depende da turma e o docente O apontou que o estudante com TEA presente na aulas dele não fez com que ele precisasse utilizar nenhuma estratégia, visto que, o estudante interage bem com a turma, entretanto, para um trabalho considerado seminário, o docente exigiu da turma que o estudante fizesse parte dos grupos:

“Depende da turma. Se a turma for uma turma que gosta de incluir, que ajuda, que participa, que traz ele para o ambiente e que percebe as suas peculiaridades, as suas dificuldades, flui normalmente. Se uma turma não tem isso, aí fica mais difícil, atrapalhado.”

“Os alunos que eu tive com o TEA, por incrível que pareça, eles interagem com os outros alunos. Alguns, até muito. Até muito. Um aluno daqui que ele se entrosa com outros alunos e aqueles alunos que não deveriam se entrosar, né? Ah! Então, não tive que fazer nenhuma. Baseado nisso, por exemplo, eu vou fazer um seminário agora. Aí, sim, eu exigi que a turma introduzisse eles, que eu ia contar também e avaliar isso só para introduzir o aluno do grupo, no caso. A maioria que eu tive, eles não eram incluídos.”

É de suma importância que os professores tenham estratégias visando incluir os estudantes com TEA, afinal pessoas com TEA podem apresentar prejuízo na comunicação verbal ou não-verbal, tendo dificuldade para manter um diálogo, não efetua relações afetivas, tendem a não fazer contato visual - isso faz com que deixem de aprender por meio de copiar o que o outro faz - configurando um caminho mais complexo para o aprendizado (Boareto, 2015). Alguns estudos apontam que a não interação dos estudantes com TEA, são ocasionados por rejeição de estudantes típicos (Obrusnikova; Dillon, 2011), por não se interessarem pelas atividades que estão sendo propostas - principalmente atividades

competitivas (Healy; Msetfi; Gallagher, 2013), ou até mesmo por não gostar das aulas de EF (Maher, 2017).

4.7. Quais estratégias você utilizou para incluir o(a) estudante com TEA nas aulas de Educação Física, em relação a organização espacial e temporal? Como foi?

Schultheis, Boswell e Decker (2000, apud Rossi-Andrion *et al.*, 2021, p. 188) indicaram algumas estratégias sobre organização espacial e temporal, que poderiam contribuir para as aulas EF e a inclusão do estudante com TEA:

“...fornecer quatro a cinco estações de atividades; limitar a estrutura física do ginásio (espaço) com divisórias; usar cadeiras em cada atividade da estação para impedir que o aluno saia; fornecer atividade na cadeira de espera; atividade que estimule os sentidos do aluno (por exemplo, bolhas de sabão ou bolas texturizadas); manter fechada as cortinas da janela ou cobri-las para aliviar as distrações externas; não permitir interrupções durante o horário de aula.”

No presente estudo nenhum dos professores apresentou falas que indicam terem adotado ações consideradas como estratégias de organização espacial e temporal. Contudo, dois relatos enfatizam a importância da orientação em forma verbal. O Docente A disse:

“Olha, às vezes funciona, às vezes não. Nem sempre funciona você direcionar. Tá vendo isso aqui? Ah, isso aqui é para seguir, fazer tal coisa, né? Nem sempre funciona. Entendi. Uma vez contrariado, ou ele se encontra com alguma coisa. Tem que achar o meio de fazê-lo voltar. E às vezes o voltar. Não adianta você usar uma plaquinha aqui usada e mudar totalmente lá e pegá-lo em particular, né? É através de conversas e atitudes para ir acalmando, fazendo ele voltar à normalidade, ele sair da contrariedade e enquanto estiver contrariado ele não faz.”

O docente O afirmou:

“E eu vou tentando... Não é melhorar, é... Tentando explicar como bem precisa fazer para... Como ele precisa fazer, né? E tenta fazer do jeito dele. Às vezes consegue, às vezes não consegue.”

Fiorini e Manzini (2016, p. 59), em seu estudo, apontaram questionamentos que podem auxiliar os professores quanto às orientações verbais repassadas aos estudantes com TEA:

“O professor tem atenção do aluno antes de dar a instrução? A linguagem verbal é específica para o nível de compreensão dos estudantes? A instrução verbal é acompanhada de gestos que favoreçam o entendimento da tarefa? As dicas são específicas ao estilo e nível de aprendizagem do aluno?”

Baseados em métodos como o TEACCH, Schultheis, Boswell e Decker (2000) propuseram diretrizes para a adaptação das aulas de Educação Física Escolar (EFE), abrangendo estruturas físicas, cronogramas e organização de tarefas. O estudo dos autores

ênfatiza a importância de estruturar o ambiente com estações de atividades (quatro a cinco) e limitar o espaço com divisórias, utilizando cadeiras para evitar que os alunos deixem o local. Além disso, os autores recomendam o uso de atividades sensoriais e para a espera, bem como a eliminação de distrações externas (cobrir janelas) e a manutenção da aula sem interrupções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque do presente estudo foi verificar quais estratégias os docentes de EF utilizam em suas aulas para incluir estudantes com TEA. Observou-se que, de modo geral, os professores compreendem que cada estudante com TEA possui suas especificidades e reconhecem que existem estratégias capazes de ampliar a participação e a inclusão desses educandos nas aulas. Entretanto, essas ações não parecem ser sistematizadas e, muitas vezes, são adotadas de forma superficial. A falta de formação específica durante a graduação, a ausência de formação continuada e o déficit de comunicação com a equipe pedagógica escolar são fatores que contribuem para esse cenário. Evitar ambientes ruidosos e utilizar orientação verbal frequente configuraram-se como as principais estratégias adotadas.

É importante ressaltar que este estudo não teve como objetivo criticar a prática docente dos participantes, mas sim fomentar a realização de novas pesquisas que possam trazer maior esclarecimento sobre a temática abordada, propiciando o desenvolvimento de estratégias que aprimorem a prática pedagógica do professor de EF e, concomitantemente, favoreçam a inclusão dos estudantes com TEA nas aulas.

Considerando o aumento do número de PcD nas escolas públicas e privadas no Brasil e, concomitantemente, o crescimento da população com TEA em todo o mundo, é preocupante constatar que apenas cinco escolas públicas da região leste de Cuiabá tenham, atualmente, estudantes com TEA no EM. Nesse sentido, tornam-se necessários novos estudos que considerem as demais regiões da cidade, ampliando a compreensão sobre esse panorama.

6 REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. G.; KAWASHIMA, L. B. A inclusão social de pessoas com deficiência como tema das aulas de Educação Física do IFMT. In: KAWASHIMA, L. B.; GODOI, M.; MARTINS, E. (Org.). **Educação Física no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: compartilhando experiências**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2021, v., p. 91- 108. Disponível em: https://f3286f62-e14d-4952-ad27-eac5c2feb473.usrfiles.com/ugd/f3286f_dde97ffe202d47dc8646d642c90d06ec.pdf Acesso em: 25 out. 2024.

AQUINO JÚNIOR, A. M. de. **Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte: olhares e práticas pedagógicas**. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstreams/fccdc1bb-cefc-4436-91e9-283f6b8c5061/download>. Acesso em: 17 set. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5**. 5. ed. Arlington: American psychiatric association, 2013.

ANDRION, P. R.; SANTOS, S. H. dos; MUNSTER, M. A. van; COSTA, M. da P. R. da. **Transtorno do espectro autista e educação física escolar: revisão sistemática de literatura**. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 22, n. 1, p. 175-194, 2021. DOI: 10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p175-194.

BIANCHI, V. A.; LEPRE, R. M.; CAMPANHARO, A. S. **A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. *SciELO Preprints*, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5565>. Acesso em: 25 out. 2024.

BLAGRAVE, J. Experiences of children with autism spectrum disorders in adapted physical education. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 10, n. 1, p. 17-27, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5507/euj.2017.003>.

BOARETO, R. **Educação física e Transtorno de Espectro Autista (TEA): socialização de criança com TEA inserida no ensino regular**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS-MG, Varginha, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/1902>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/623234/CF88_EC129_livro.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. p. 27894.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria De Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas Brasília DF, 2015.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.
- FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 37-53, 2007.
- FIORINI, M. L. S; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 49-64, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- HEALY, S.; MSETFI, R.; GALLAGHER, S. ‘Happy and a bit Nervous’: the experiences of children with autism in physical education. **British Journal of Learning Disabilities**, v. 41, n. 3, p. 222-228, 2013.
- HOLLERBUSCH, R. M. da S. L. **O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo: estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2001.
- KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: Uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 21, n. 5, p. 698-722, 2016.
- LAMB, P.; FIRBANK, D.; ALDOUS, D. Capturing the world of physical education through the eyes of children with autism spectrum disorders. **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 5, p. 698-722, 2016.
- LEIVAS, P. S. L. **Percepção dos professores de Educação Física sobre a inclusão de crianças e jovens com transtorno do espectro autista (TEA) no ambiente escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. 2023. Aprendizagem em Foco. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/proescolas?c=8139712&e=8221364>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- MAHER, A. J. ‘We’ve got a few who don’t go to PE’ Learning support assistant and special educational needs coordinator views on inclusion in physical education in England. **European Physical Education Review**, v. 23, n. 2, p. 257-270, 2017.
- NABEIRO, M.; SILVA, F. C. T. Atividade Física e Transtorno do Espectro Autista. In: **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 4. ed.. Barueri: Manole, 2019, p. 97-122.
- OBRUSNIKOVA, I.; DILLON, S.R. Challenging situations when teaching children with autism spectrum disorders in general physical education. **Adapted physical activity quarterly**, v. 28, n. 2, p. 113-131, 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Rejeitar pessoas com autismo é ‘um desperdício de potencial humano’, destacam representantes da ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SCHULTHEIS, S. F.; BOSWELL, B. B.; DECKER, J. Successful physical activity programming for students with autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 15, n. 3, p. 159-162, 2000.

SEABRA JÚNIOR, L.; TEIXEIRA, A.; GUIMARÃES, A. B. Inclusão educacional, necessidades educacionais especiais e ensino médio. In: DARIDO, S. C. (org.). Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 137-169.

SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Fontoura Editora, 2020.

WHO - World Health Organization / **Quality Rights - Agir, unir e capacitar para a saúde mental. Iniciativa QualityRights da OMS - melhoria da qualidade, promoção dos direitos humanos**. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/policy/qualityrights/en/. Acesso em 20 de nov. 2024.

WOLFF, S. The history of autism. **European child & adolescent psychiatry**, v. 13, p. 201-208, 2004.