

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA

ALINE TIMOTEO DA SILVA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E REALIDADES PARA OS
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE MURICI - AL**

MACEIÓ

2024

ALINE TIMOTEO DA SILVA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E REALIDADES PARA OS
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE MURICI-AL**

Artigo Científico apresentado ao Curso de Educação Física – licenciatura da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção de nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes

MACEIÓ

2024

RESUMO

Com a pandemia do COVID-19, muitas escolas da rede básica de educação tiveram que modificar e adaptar seus métodos de ensino. No primeiro momento, as aulas passaram a ser de forma remota, com os alunos estudando por meio do aplicativo WhatsApp. As rotinas eram mudadas com frequência e, com isso, era preciso pensar sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, teve-se o objetivo de analisar como os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), da cidade de Murici-Alagoas, que estavam matriculados na educação básica, particularmente no Ensino Fundamental 1 e 2, foram apoiados (ou não) durante o período pandêmico e no retorno às aulas presenciais pós pandemia até o primeiro trimestre de 2023, pelos professores de Educação Física. Para a produção dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com professores de Educação Física lotados na cidade de Murici – Alagoas, que tinham em sua (s) turma (s) aluno ou alunos com TEA, durante o período pandêmico. Os resultados mostram as dificuldades para garantir a permanência e o aprendizado deste alunado durante o período pandêmico, tendo em vista a necessidade do trabalho em conjunto entre professores, família, escola e toda a sociedade. Apesar disso, os professores conseguiram pontualmente elaborar aulas, possibilitando a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. No período online, os alunos com TEA não participaram ativamente das aulas e as adaptações, por vezes, não foram suficientes por conta da falta de recursos no momento e da ajuda disponibilizada pelos pais dos alunos. Sendo assim para que a inclusão aconteça de fato e de direito todos precisam participar e a pandemia fragilizou ainda mais o acesso à educação deste público.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão. Pandemia. Professor de Educação Física. Transtorno do Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS), no final do ano de 2019, foi notificada sobre casos de pneumonia na cidade Wuhan na China, contudo, não tinha como imaginar que o vírus ganharia proporção mundial, na qual enfrentamos nos últimos anos e que tem sido caracterizada como uma das maiores pandemias já vivenciadas no mundo. A nova corona vírus se espalhou rapidamente além das fronteiras chinesas e adentrou nos primeiros países europeus, como foi o caso da Itália - um dos primeiros países a decretar quarentena e estado de emergência. Ainda segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (2020), o Brasil teve o seu primeiro caso confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020.

Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (2021), a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Corona vírus, produziu repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. Houve inúmeros problemas decorrentes a pandemia, a exposição de populações e grupos vulneráveis fragilizou o sistema financeiro do país, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros.

Durante a pandemia, o mundo passou por uma grande transformação, o isolamento social para diminuição da contaminação viral nos fez lidar com a privação da liberdade e com a adaptação da realidade do momento. Com isso, as escolas de ensino regular tiveram que modificar sua forma de ensinar e aderir ao modelo de ensino remoto, de modo que os alunos estudavam por meio de aulas *online*. Porém, muitos alunos não tinham acesso à internet ou ao dispositivo celular e/ou computador e as instituições tiveram que buscar formas alternativas. Importante destacar que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 2021, 7,28 milhões de famílias ainda permaneciam sem conexão de internet em casa. Chamados de excluídos virtuais, esses alunos tiveram muitas dificuldades para seguir com os estudos.

A Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Murici¹, em 21 de maio de 2020, por meio de seu site oficial, anunciou o novo formato das aulas. Na postagem era descrito que as aulas seriam ministradas de forma *online* e também compartilhado pelo

¹ Este anúncio está disponível em: <https://www.murici.al.gov.br/Site/Noticias/noticia-210520201137092594-Secretaria-de-Educa-o-d-in-cio-a-aulas-remotas> - <acesso em: 16 de julho de 2023>

aplicativo WhatsApp. Porém, os alunos que não tinha acesso à internet e/ou aparelhos eletrônicos pegavam as atividades impressas em suas respectivas escolas. As atividades eram as mesmas ministradas no ensino online, a diferença era que não havia explicação dos professores. No ano de 2020, no segundo semestre, as aulas começaram a ser no modelo de ensino híbrido, em que os alunos eram organizados para não ir a turma toda à escola.

O cenário de desigualdades que já preocupava antes da pandemia da Covid-19 se tornou ainda mais grave com ela. Em setembro de 2020, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), fez um estudo sobre o impacto da reprovação escolar, do abandono escolar e da distorção idade-série em meninas e meninos brasileiros. Com esta pesquisa, a agência (UNICEF) verificou que 3,8% das crianças e dos adolescentes de 6 a 17 anos (1,38 milhão) não frequentavam mais a escola no Brasil – remota ou presencial.

Neste contexto, um grupo que sofreu de forma com todas essas mudanças foi o das pessoas com deficiência. Segundo Almeida e Saldanha (2021), a pandemia da COVID-19 intensificou desafios relacionados à atenção em saúde e proteção social das pessoas com deficiência. Estima-se que as pessoas com deficiência representem cerca de 1 bilhão de pessoas (15% da população mundial) 1, que já vivenciavam invisibilização e confinamento ao longo do tempo, além de uma rotina de necessidades de cuidado em saúde, e tiveram sua vulnerabilidade social aumentada durante a pandemia. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2016, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns.

Em 2021, a pedido do Itaú Social, Fundação Lemann e BID, com o apoio do IRM, foi feita uma pesquisa onde mostrou que os alunos com deficiência frequentavam menos a escola, informações retiradas do *site* IBGE. Além disso, 13% dos alunos com deficiência não receberam recursos disponíveis para assistir as aulas durante a pandemia e 59% deles receberam pouco ou nenhuma assistência do serviço de educação especial (AEE), segundo seus familiares e responsáveis. O estudo também constatou que os alunos com deficiência (44%) tinham disponível apoio psicológico, enquanto os alunos sem deficiência (34%) não tinham. Na fase final do estudo, foram entrevistados 1.850 pais ou responsáveis, dos quais 130 tinham criança ou adolescente com deficiência (Fundação Itaú, 2023).

Após análise desse estudo, foi possível constatar que os alunos com deficiência tiveram pouco ou nenhum acesso ao ensino *online*, enfrentando grande incerteza sobre seu retorno ao aprendizado presencial. Diante desta situação, tem-se um grupo com maior probabilidade de evasão escolar. Ainda segundo um dos responsáveis pela pesquisa, Rodrigo Mendes (2021, s.p):

Temos a responsabilidade de acolher estas crianças e jovens através de uma abordagem flexível baseada na escuta e em estratégias individualizadas. Os professores do AEE desempenham um papel fundamental para garantir que as equipes educativas se sintam apoiadas no desafio de remover barreiras e promover a acessibilidade. Nesse sentido, fica claro que a parceria entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos é um importante catalisador para avançar no processo de integração escolar.

No caso específico da Educação Física, dentro e fora do ambiente escolar, ela é um elemento importante na criação de um convívio social em que o respeito e a tolerância podem ser promovidos. Saber como se comportar em grupo requer controle de comportamentos, valores, normas e atitudes e as práticas que podem ser desenvolvidas na Educação Física enfatizam a liberdade cognitiva e emocional dos alunos durante o ensino e também a aprendizagem.

Acreditar que a atividade física passa a fazer parte do comportamento pessoal durante toda a vida, significa entender que isso só é possível mediante experiências satisfatórias com a experimentação e fruição dos conteúdos da educação física por meio da interação, buscando formas de desafiá-los para que possam compreender a importância de se divertirem enquanto aprendem. A vitória não pode ser a condição para o divertimento. Caso o for, as atividades não são lúdicas. O divertimento deve estar presente no jogo e não no seu final (Falkenbach, 2002). Com isto, entendemos que a Educação Física deve ser garantida a todos os alunos durante os anos de escolarização.

Neste trabalho, o objetivo geral foi entender como alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), da cidade de Murici-Alagoas, que estão matriculados na educação básica, particularmente no Ensino Fundamental 1 e 2, foram apoiados (ou não) durante o período pandêmico e o retorno das aulas dos pós pandemia até o primeiro trimestre de 2023, pelos professores de educação física.

Para que a pesquisa ganhasse vida, os objetivos específicos foram verificar se os professores enfrentaram dificuldades e se tinham estratégias para promover a inclusão de

alunos com TEA, durante o período pandêmico, tanto nas aulas *online* quanto no retorno às aulas presenciais. E, também descrever os comportamentos, no ponto de vista do profissional de educação física, dos alunos com TEA diante das variações de ensino oferecidas durante a pandemia de COVID-19.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 TEA – Transtorno do Espectro Autista: história e classificação

O TEA foi identificado no meio do século passado, desde então, vem sendo estudado por cientistas, mostrando que há muito a ser explorado. Do mesmo modo que dá nome ao que entendemos como TEA sofreu diversas alterações durante as décadas: após os primeiros estudos, desde que foi descrita por Kanner, em 1943, como “autismo infantil”, chegando ao uso atual, como Transtorno do Espectro do Autismo, diagnóstico vinculado ao DSM-5.

A sociedade contribui com a imagem que fazemos sobre o TEA, quando cria um mito a respeito do assunto. Esses mitos reforçam que aquilo que conhecemos sobre o outro, ou sobre um assunto, está atrelado às configurações subjetivas sociais, impulsionadas pelas mídias, que perpassam, durante gerações, ideias pré-concebidas a respeito de como funcionam, pensam e agem as pessoas com TEA (SILVA, 2021, p. 22).

O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (título adotado no Brasil), utilizado por profissionais da área da saúde mental, elenca múltiplas categorias de transtornos mentais, bem como critérios para a realização do diagnóstico desses transtornos. Sua última revisão aconteceu em 18 de maio de 2013, com o lançamento do DSM-5 em vigor, que define o TEA como “os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência”.

Segundo o DSM-5 são apresentados os níveis de intensidade apoio e suas variações dentro do espectro, como veremos a seguir:

- **Nível 3:** severo (necessitam de maior suporte/apoio). Diz respeito àqueles que apresentam um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais. Ou seja, não conseguem se comunicar sem contar com suporte. Com isso apresentam dificuldade nas interações sociais e tem cognição reduzida. Também possuem um

perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças. Tendem ao isolamento social, se não estimulados.

- **Nível 2:** moderado (necessitam de suporte): Semelhante às características descritas no nível 3, mas com menor intensidade no que cabe aos transtornos de comunicação e deficiência de linguagem.

- **Nível 1:** leve (necessita de pouco suporte): Com suporte, pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante para interações sociais. Problemas de organização e planejamento impedem a independência.

É importante afirmar que esses níveis se referem ao tipo de auxílio que os indivíduos irão necessitar para viver no cotidiano, suas experiências sociais, cognitivas e emocionais. Não se trata, então, de o indivíduo estar em um nível severo ou leve, mas qual a intensidade de apoio ele necessita.

Não há muitas informações disponíveis sobre como era o apoio dado às pessoas com deficiência nas sociedades ocidentais, nem dados que pudessem serem usados como comparação, assim como há nos dias atuais. Há um grande silêncio na história oficial quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como ocorria com as pessoas com deficiência.

Partindo do pressuposto de que a educação é para todos, conforme previsto na LDB nº 9.394/1996, as aulas e atividades propostas no âmbito escolar devem possibilitar aos alunos com ou sem deficiência o acesso aos saberes e conhecimentos escolares. Desta forma, as aulas de educação física devem promover a adaptação e a inclusão de seus alunos com TEA, desenvolvendo a equidade onde a aprendizagem contemple os objetivos propostos pelo currículo educacional.

2.2 TEA no contexto educacional pandêmico

Em 1990, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtien, Tailândia, deu início a histórica trajetória da inclusão ao realizar inúmeras convenções internacionais em diferentes países e continentes. Teve como destaque a aprovação de artigos de grande importância que dava a garantia de democratização e o direito de estudar para todos, independentemente das individualidades e diferenças particulares dos alunos.

No Brasil, diversos mecanismos legais estabelecem a perspectiva inclusiva para a educação da pessoa com deficiência. Vejamos alguns deles.

A *Constituição Federal*, de 1988, assegura o direito de todas as pessoas com deficiência à educação (BRASIL, 1988). Em seu artigo 206, é assegurada: “I: - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A Constituição afirma que não deve ser excluído nenhum aluno do país. Em premissa, somente a Constituição Federal garantiria o acesso dos alunos e alunas com TEA às escolas.

Temos ainda a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* nº 9.394, de 1996, que estabeleceu o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 2012, foi promulgada a lei nº 12.764/2012 *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. O nome da lei foi batizado com o nome Berenice Piana, homenageando a mãe de uma criança com TEA que luta pelos direitos do filho incessantemente. Essa foi a primeira lei criada, que fala diretamente sobre autismo e o classifica com deficiência.

A Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*, estabelece quem é a pessoa com deficiência e direciona como e deve ser o processo para sua reabilitação, assim como ser obrigatório o diagnóstico e as intervenções precoces. O autismo não é uma doença, mas sim característica que precisa de atenção especial.

Apesar desta base legal, são muitos os desafios para a inclusão dos alunos com deficiência como um todo e estes foram expandidos com a pandemia.

No caso do aluno com TEA, este pode apresentar desafios adicionais no contexto da pandemia social, visando que diante de cenários pandêmicos há a necessidade da adoção de medidas preventivas e, sentir na pele toda essa mudança no funcionamento da sua rotina, transformando-a em um novo cenário atual, podem desencadear sentimentos de desconforto, dificuldades de adaptação e episódios ansiosos.

Barbosa e colaboradores (2020), ao tratar sobre os impactos que a pandemia acarretou para os indivíduos com TEA, destacam que houve a falta de compreensão da necessidade desse distanciamento, o que por sua vez gerou sentimentos de contrariedade nas ações, dando ênfase a irritabilidade deles, tendo em vista a ruptura ocasionada em todas as rotinas escolares e terapêuticas. Por esse motivo, as estratégias iniciais foram surgindo como um novo caminho para dar continuidade ao ensino, assim adotou-se novas

estratégias com o aparato das tecnologias que adentram como uma aliada para gerar uma aproximação entre os sujeitos durante esse decorrer do isolamento.

Diante do novo cenário, Givigi e colaboradores (2021) apontam em seus estudos as implicações do isolamento social para rotina das crianças com TEA tendo em vista a ruptura que interferiu diretamente no processo de desenvolvimento cognitivo e social deles, considerando que a rotina é uma aliada tanto para o indivíduo com TEA, como para a família que realiza todo o acompanhamento. É sob essa direção que as implicações produzidas pelo distanciamento social se deram, porquanto, as famílias precisaram assumir o papel de professores e terapeutas dentro de seus lares.

Considerando os autores anteriores, os recursos e os serviços para pessoas com TEA foram interrompidos ou modificados durante a pandemia, assim como a oferta de terapias presenciais, apoio escolar especializado e programas de intervenção foram afetados, causando um impacto negativo no bem-estar das pessoas com TEA. Assim como uma pessoa cardíaca precisa ir ao cardiologista para se manter ciente de seu estado fisiológico, é essencial que um indivíduo com TEA frequente os serviços e recursos disponibilizados para tal, fazendo com que haja o sentimento de segurança e confiança em si mesmo, ter conhecimento sobre o funcionamento do próprio corpo como um todo é essencial para entender as limitações e coerência pessoal.

Indivíduos com TEA podem ter desafios na comunicação social, como dificuldades em interpretar expressões faciais e linguagem corporal. O uso de máscaras faciais, que se tornou comum durante a pandemia, pode dificultar ainda mais a comunicação e a compreensão mútua. Essa postura de esconder o distanciamento social necessário durante a pandemia pode levar ao aumento do isolamento social para muitas pessoas com TEA. Salientamos que a condição em tela é caracterizada pelo não desenvolvimento de sentimentos que interferem nas interações sociais, nas modalidades de comunicação e no comportamento (APA, 2013) e a falta de interações sociais regulares e oportunidades de participação em atividades comunitárias pode levar a sentimentos de solidão e ansiedade.

Nesse contexto, o cuidado com as crianças com TEA, bem como a condição emocional e psicológica de seus familiares tornam-se fatores centrais durante o período da pandemia. Muitas vezes, cabe aos familiares a tarefa de criarem uma rotina e as atividades educativas para os seus filhos com TEA sem a orientação ou supervisão de algum profissional que lhe possa dar suporte neste momento como mostra a pesquisa

sobre os impactos da quarentena e/ou isolamento social no período da pandemia do COVID-19 feita pela Universidade Federal de Pelotas.

Sabendo que cada indivíduo é tem sua subjetividade e que cada família tem suas particularidades, e que enfrentavam um cenário de pandemia sem perspectivas de recuperação no curto prazo, essas famílias tiveram que se adaptar a um novo dilema em suas vidas. Algumas famílias enfrentaram dificuldades financeiros devido ao desemprego generalizado. Além disso, dificuldades no manejo do comportamento de crianças com TEA devido as mudanças nas rotinas, aumento de crises convulsivas, aumento da percepção sensorial, entre outros.

2.3 Professores de educação física e a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física

Como foi mostrado anteriormente, para que a inclusão aconteça de fato, ainda é preciso levar adiante à luta pelos direitos de ter um lugar na sociedade, sociedade esta que tem como princípio a cultura da igualdade, tendo assim a necessidade de que haja o engajamento da comunidade escolar, de familiares e das pessoas com deficiência, com a finalidade de buscar por seus direitos adquiridos. A introdução das crianças com TEA ao ambiente escolar e a interação social, que é explorada nas escolas, garante a possibilidade de vivências pedagógicas, que as proporcionam algo novo que modifica sua rotina contribuindo assim para o desenvolvimento individual associado ao ambiente coletivo.

Embora alguns fatores, como a preparação dos professores e a falta de recursos pedagógicos, prejudiquem o bom desempenho dessas ações, as atividades adaptadas possibilitam a não exclusão desses alunos. O papel da educação, nesse sentido, é tornar a criança autista o mais independente possível para que seja capacitada a viver de uma maneira igual aos demais, permitindo uma experiência diferente e imprevisível no ambiente social (Belisario Júnior; Cunha, 2010).

No processo educacional, o serviço de apoio previsto na LDBEN, merece destaque, considerando a sua importância para o desenvolvimento e consecução do projeto (Fernandes, 2012). Vale ressaltar que é inevitável que se tenha inclusão dos alunos com TEA, tendo em vista que as leis os acolhem e que as escolas devem possibilitar o acesso ao ambiente escolar de maneira que a interação social seja estimulada para seu desenvolvimento mental.

[...] dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco (ecolalia) até linguagem explicitamente literal ou afetada. (APA, 2013, p. 53).

Entende-se a dificuldade de educadores na compreensão do TEA em função deste se apresentar de forma tão variadas. Compreender quem é o indivíduo por trás do diagnóstico demanda olhares profundos e qualificados para a sutileza das ações e dos recursos subjetivos escolhidos para dar conta das demandas cotidianas.

Na escola trabalhamos a partir de componentes curriculares, que devem ser abordados na rotina de aulas, visando o desempenho teórico-prático da disciplina. Em relação ao componente curricular Educação Física na Educação Básica, de forma geral, segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. A BNCC define na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorarem o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção (2018, p.215).

Nesse sentido, inferindo do que consta na BNCC (2018), que a prática da Educação Física estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação, fase em que as crianças começam o desenvolvimento e a formação de conhecimento, com diferentes formas de comunicação e a ludicidade como uma das ferramentas que possibilitam estímulos, ajudando a desenvolver e estimular na parte física, emocional, psicomotora, cognitiva e na inclusão social de forma coletiva e dinâmica. Este processo também auxilia na construção humana, familiarizando a criança com espaços diferentes, alimentando vínculos afetivos por meio da valorização e do respeito. Hábitos que modificam o comportamento e o convívio em meio a sociedade.

Na concepção da BNCC, a Educação Física estuda o movimentar-se do ser humano inserido no âmbito da cultura, e esse movimentar-se inclui as práticas corporais, atividades físicas, exercício físico e todos os movimentos que realizamos em nosso dia a dia

Prietto (202, p.14) faz uma síntese sobre como a BNCC compreende e organiza a Educação Física:

A BNCC, no que se refere à área da Educação Física, componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, traz às seguintes características: o componente curricular está na área de Linguagens e as competências específicas da Educação Física, apresentando habilidades essenciais para que se atinjam as competências descritas. Dentro das unidades temáticas, as práticas corporais são o objeto de conhecimento da Educação Física, propondo seis práticas corporais que compõem as unidades temáticas, que são: os esportes; as brincadeiras e o jogos; as lutas; as danças; as práticas corporais de aventura e as ginásticas. Para cada prática corporal, são propostas habilidades, e uma delas é que a aprendizagem das práticas corporais na escola é a transposição dessas práticas corporais para outros momentos do cotidiano dos alunos. Outra característica é o respeito à cultura e a importância que as práticas corporais têm para a cultura de origem.

Contudo, os recursos como espaço e materiais adequados, dificultam a promoção e o acesso ao que a educação física disponibiliza em sua prática. O imprevisto limita a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física, especialmente se considerarmos que o saber que ela ensina encontra-se encarnado no corpo (CHARLOT, 2009).

Também é preciso destacar que, embora a BNCC (2018) tenha mencionado o caráter multidisciplinar da educação especial, ela não apresenta avanços significativos nesta atividade. Ferreira et al (2020) aponta que, apesar de defender o respeito às diferenças, a BNCC apresenta uma abordagem muito superficial acerca da Educação Especial. Essa superficialidade é analisada a partir da fase atual de acumulação flexível do capital, de reforma do Estado e da intensificação do protagonismo de agentes privados na elaboração e na implantação das políticas públicas sociais.

Compartilhamos a ideia que a Educação Física Escolar é uma disciplina que faz parte do currículo básico, como as outras, devendo conter um conteúdo programático, organizado, atualizado, e que instrua os alunos para as atividades, promovendo seu desenvolvimento harmonioso. Porém, a participação de todos os alunos, sem exceção, é fundamental para o bom desempenho da aula, para que ela possa contribuir com o seu desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo (Silva, 2013).

Deste modo, entendemos que compete à escola desenvolver métodos para incluir os alunos e, no contexto desta pesquisa, o foco é nas aulas de Educação Física do ensino regular, enfatizando as particularidades de cada aluno, para assim poder elaborar estratégias que agregam no desenvolvimento da educação e da aprendizagem desses

alunos junto com a turma a qual está inserido e com a participação de todo o corpo docente. Ações como estas são de extrema importância para que as estratégias sejam difundidas e aplicadas, dando mérito a todos os envolvidos.

Como a interação, a comunicação e até a imaginação são qualitativamente difíceis, a convivência das crianças com TEA no ambiente escolar com outras crianças tende a promover a melhora em suas habilidades interativas. Como a inclusão é uma forma de movimento mundial, na busca de direitos e lugar na sociedade, o local que vai acolher a criança com TEA deverá modificar-se e preparar-se para recebê-lo de forma que ele se sinta acolhido e confiante, tanto com quem irá acompanhar o seu desenvolvimento como também em relação ao ambiente (Lopes; Fachada, 2012).

Segundo Tomé (2007), o dever do professor de Educação Física no ensino do aluno com TEA consiste em insistência e paciência para a elaboração de um plano de aula estruturado a fim de atender o aluno, estabelecer um vínculo positivo, trabalhar no desenvolvimento da independência e preservar a rotina de atividades, tendo maior cuidado com aquelas que tenham regras, jogos imaginários e gincanas, que podem ocasionar insatisfação, incômodo e falta de interesse desses alunos pelas aulas de educação física. Deste modo, para que as aulas de Educação Física ocorram de maneira inclusiva, é necessário que os professores elaborem, em sua metodologia, atividades que trabalhem as especificidades dos alunos com TEA. Para tanto o professor precisa conhecer o aluno e assim conseguir elaborar estratégias de acordo com cada indivíduo e suas singularidades.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de campo de caráter qualitativo pois, segundo José Filho e Dalberio (2006, p 64) o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). Permite descrever as informações coletadas, objetivando interação e salientando a importância da interpretação após os dados extraídos.

Nesta perspectiva, a pesquisa de campo dá ao pesquisador um olhar aguçado e com mais profundidade sobre sua problemática, que vai além do observar, contudo o aprofundamento proporciona um olhar mais apurado e com mais eficácia no momento de procurar por mais informações e construir um conteúdo com dados consubstanciados.

3.1 O lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada com profissionais de educação física lotados em escolas da Rede Municipal, localizada na cidade de Murici-AL, situada na zona da mata alagoana com pouco mais de 25 mil habitantes, segundo dados do IBGE de 2021, contava com 20 estabelecimentos de ensino fundamental (4.157 alunos matriculados), e 3 estabelecimentos de ensino médio (1.705 alunos matriculados). O IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental de 6,2 e dos anos finais do ensino fundamental de 4,4. O município contempla os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Foram identificados inicialmente 5 (cinco) professores que atenderam aos seguintes critérios:

1. Ter ministrado aulas de Educação Física Escolar durante e o pós-período pandêmico,
2. Ter ministrado aulas para aluno ou alunos com TEA em turmas regulares, e
3. Atuar no ensino fundamental I ou II ou ambos.

Porém, ao serem contatados alguns professores não aceitaram ou não quiseram participar da pesquisa. Particularmente, o professor **E** respondeu que não tinha tempo pois estava em planejamento de aulas e outros afazeres escolares; a professora **J** não retornou após o primeiro contato, e a professora **L** disse que estava sem tempo por causa do trabalho e dos estudos. Deste modo, apenas 2 professores aceitaram fazer a pesquisa semiestruturada. A primeira foi uma professora, que chamaremos de **P**, e o segundo chamaremos de **G**. Na tabela 1, apresentamos alguns dados destes professores.

Tabela 1. Dados e informações sobre os professores entrevistados

	PROFESSOR 1 (P)	PROFESSOR 2 (G)
Gênero:	Feminino	Masculino
Idade:	34 anos	35 anos
Formação:	Educação Física	Educação Física
Tempo de atuação:	5 anos	6 anos
Turmas em que atuava:	Ensino fundamental I	Ensino fundamental I
Alunos com TEA:	1 aluno	5 alunos
Alunos com TEA por turma:	Aluno do 4º ano	Todos do 5º ano, em 4 turmas

Fonte: Autoria própria.

3.2 Instrumentos para produção dos dados

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, com um roteiro pré-definido que se difere dos questionários pela forma como é conduzida. Ela permite entender a subjetividade do indivíduo, por meio de sua percepção do meio social e do seu tempo histórico (Batista; Matos; Nascimento, 2017). O roteiro da entrevista semiestruturada continha dez perguntas abertas e fechadas que possibilitavam o participante a interferir e que se encontra no apêndice A.

Os procedimentos para a identificação e produção de dados aconteceu em etapas:

- 1- A primeira etapa foi solicitada a Secretaria Municipal de Educação de Murici a permissão da aplicação do projeto de pesquisa na escola, os nomes e lotação de cada professor de educação física.
- 2- A segunda etapa foi o contato direto com profissionais indicados para pesquisa.

O contato com os professores se deu por intermédio do secretário de Esportes do município e apoio da Secretaria de Educação - SEMED.

Os procedimentos para contato com os professores foram de forma online e presencial, de acordo com a disponibilidade de cada um. Além disso, seguindo os critérios determinados pelo Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, foi explicado todos os cuidados para o participante em caso de riscos provenientes do ambiente virtual, publicação e armazenamento de dados.

A professora P foi a entrevistada durante uma das aulas dela com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental 1 e o professor G respondeu às perguntas por meio do aplicativo WhatsApp e apenas a assinatura do TCLE foi presencial.

No primeiro contato com os professores por rede social foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com o parecer 5.885.706 e a explicação de como a entrevista semiestruturada seria feita, dando a possibilidade de ser presencial ou virtual.

Com base em Minayo (1992), podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Após a realização das entrevistas, temos material para análise de conteúdo de forma qualitativa e, através da leitura e assimilação das informações obtidas, foi possível **identificar e analisar os desafios e realidades para os professores da rede municipal de Murici – AL na inclusão de alunos com TEA durante o período pandêmico nas aulas de Educação Física.**

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões abordam o que foi definido na metodologia, são discussões a respeito das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física, que serão apresentados em pontos determinantes sobre as dificuldades encontradas pelos professores para dar aula, durante a pandemia aos alunos com TEA, em busca da inclusão destes alunos e as dificuldades em criar estratégias para dar aula incluindo os alunos com TEA.

4.1 Dificuldades encontradas pelos professores para dar aula durante a Pandemia aos alunos com TEA

A professora P tinha 1 aluno com TEA, que não participava das aulas presenciais. Ela relatou que o aluno não conseguia se concentrar e que, mesmo com uma cuidadora, ele não participava das aulas, chegava a iniciar a vivência, mas não finalizava. A professora P montava circuitos, jogos e brincadeiras e ele não interagia, segurava na mão dele e mesmo assim ele não realizava a proposta de aula.

O professor G tinha 5 alunos diagnosticados com TEA, embora tivessem comportamentos diferentes e níveis diferentes, os cinco eram participativos em suas aulas. E, quando foram para as aulas remotas, os alunos não participavam por não conseguirem se concentrar na frente do computador ou do celular. As atividades enviadas para casa voltavam em branco; não havia retorno. Como não havia ajuda da escola nem dos pais, ficava difícil trabalhar com eles.

Quando questionados sobre o que planejou para o aluno com TEA nas aulas remotas, os professores responderam:

Como o aluno não era participativo nas aulas presenciais, não teve o que pensar para ele. O AEE veio até a escola pedindo que eu fizesse pesquisas para auxiliar o aluno. - Sobre a pesquisa feita pelo AEE não houve explicações. **(Professora P)**

Pensei que precisaria tentar adequar as aulas de modo que todos participassem. **(Professor G)**

Quando veio a Pandemia de COVID-19, a professora P relatou que mandava atividades impressas e as atividades voltavam em branco. Quando as aulas voltaram a acontecer, tanto híbrida quanto presencial, a criança não voltou à escola. Havia sido transferida para uma escola particular entre 2020 e 2021, voltando à escola em 2022. Contudo, o aluno continuou com o mesmo comportamento, sem interagir nas aulas de Educação Física.

O professor G relatou que nesse período a participação dos alunos com TEA não aconteceu efetivamente, pois tinham muita dificuldade de concentração em frente as telas de celular e computador. Eram enviadas atividades impressas para serem feitas em casa com auxílio dos pais. Com a aplicação das estratégias, o professor relata que não obteve resultados significativos, pois sem a aula presencial tinham muitas dificuldades para execução das atividades.

Cardoso (2021, p. 24) esclarece que os alunos com TEA merece atenção:

[...] porque, ao produzir aulas virtuais e utilizar as ferramentas tecnológicas como recurso para transmissão de conhecimento, o professor deverá levar em consideração as características individuais de cada criança. Isso envolve uma série de fatores: o nível de atenção da criança; os níveis de habilidade de desenvolvimento; e vários estímulos sensoriais envolvidos e como ela responde a tudo isso; a falta de flexibilidade cognitiva; a dificuldade para imitar comportamentos; a inabilidade para estabelecer contato visual e seguir as instruções.

Questionados se viam diferença no comportamento ou no desenvolvimento dos alunos após o retorno os professores comentam:

Não houve mudanças. **(Professor P)**

Sim, o ensino remoto não se compara ao ensino presencial. A convivência com outros alunos ajuda na compreensão e desenvolvimento cognitivo e motor, e é essencial para os alunos com TEA. **(Professor G)**

Sousa (2022) afirma que a Pandemia do Covid-19 acarretou uma desordem não só na falta de estrutura sanitária, mas também humana e social, gerando incertezas, dúvidas e medo daquilo que poderia vir, e veio com milhões de mortes, de desemprego e fome.

O cenário pandêmico foi desafiador em muitos sentidos e nos colocou um importante dilema: “como reinventar nossa prática pedagógica durante e no pós-pandemia?”. A Educação Física tem como objetivo principal apresentar efeitos de bem-estar físico e mental, mas diante de um cenário pandêmico, ninguém tinha certeza alguma de como seria enfrentar esse processo.

Questionamos os professores sobre como eles se viam realizando sua prática pedagógica na pandemia e eles relatam:

Na teoria é lindo, a prática é diferente. O pessoal que trabalha na área é lindo, mas falta solução. A dificuldade é absurda, eu não sei o que fazer, eu procuro, pesquiso e não consigo. O que ouço é que sou designada a um cargo e que tenho que buscar e a criança não interage, não participa, bagunça tudo. A gente manda a criança brincar, mas ela não consegue interagir, ou você toma conta dos 24 ou só do aluno. Dos 25 não dá pra cuidar se não tiver assistência. Junta crianças autistas e crianças típicas há muitas dificuldades. Dificuldade vem da escola, na aceitação, no tratamento. O professor de educação física sofre muito com isso. São muitas dificuldades. **(Professora P)**

Os 5 alunos com 5 TEA tinham níveis diferentes de comportamento e aprendizado, utilizei jogos manipulativos, audiovisuais e brincadeiras, pois eles gostavam muito. Fiz o meu trabalho acontecer da melhor maneira possível, mediante os recursos que tinha no momento. **(Professor G)**

Mediante a resposta da Professora P, salientamos a importância de se ter em sala de aula apoio educacional para a criança com deficiência, que venha auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Tenório et. al (2019, p. 01) salienta:

Os documentos normativos e orientadores da política de Educação Especial de perspectiva inclusiva estabelecem diversas ações e adequações a serem implementadas pelos sistemas de ensino para eles

possam desenvolver o processo de inclusão; dentre essas modificações, destaca-se a disponibilização de profissionais de apoio às atividades de higiene, alimentação e locomoção aos alunos da modalidade de Educação Especial. Este trabalho utiliza a nomenclatura “alunos da Educação Especial” para identificar o público-alvo dessa modalidade, definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este trabalho tem por objetivo principal analisar o papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física.

Diante disso, percebemos as diferenças no mesmo período de ensino, no mesmo lócus de pesquisa. Enquanto a professor P não conseguiu fazer a inclusão acontecer em suas aulas, ficando estagnado pela pressão e demandas cotidianas em um período complicado da sociedade, e sem adequar as aulas para que a participação efetiva acontecesse. Por sua vez, o professor G, mesmo com as dificuldades, tentou fazer acontecer, mesmo que os resultados não tenham sido os esperados.

De acordo com a entrevista realizada com os professores, quando questionado sobre as estratégias utilizadas para as aulas de Educação Física eles relatam:

A professora P participou de palestras e oficinas para atender ao público com TEA. Trabalhou com atividades lúdicas, que eram acessíveis para os alunos em geral, como figuras, imagens, colagens, pinturas, montagem e confecção de brinquedos e jogos. Estas atividades eram impressas e entregues aos pais do aluno. Durante as aulas presenciais usava jogos e brincadeiras populares e a realização de circuitos motores com percursos que ajudavam na locomoção e lateralidade das crianças. Montava as aulas de forma coletiva e individual, buscando que o aluno interagisse de alguma forma, porém, não houve êxito. O aluno não finalizava as atividades propostas, ele fazia algumas coisas, porém, nada por completo.

O professor G, para conseguir ministrar aula, fez várias pesquisas e buscou incluir os alunos com TEA nas atividades compostas por jogos manipulativos, áudio visuais, jogos e brincadeiras com o intuito de utilizar recursos pedagógicos que os alunos gostavam e que já faziam antes da Pandemia. Durante as aulas remotas, suas atividades eram impressas com conteúdo como colagens, figuras, pinturas, montagem de brinquedos e jogos manipulativos. Todo conteúdo voltado para os alunos com TEA eram colocados de forma que os pais pudessem auxiliar sua criança.

Com o retorno do presencial, as dificuldades diminuíram as aulas foram mais voltadas para brincadeiras e jogos porque eles e eu nos sentíamos livres, tínhamos liberdade e espaço para brincar, coisa que na pandemia

não tinha porque as aulas era por trás da tela, disse o professor. Eles participavam de tudo. **(Professor G)**

Pensar em estratégias para inclusão de alunos com deficiência requer considerar a subjetividade desses alunos e articular com a coletividade da turma. É necessário fazer uma análise para saber os interesses da criança com deficiência e explorar o que para ele for de mais interesse, sempre articulando com seu planejamento para toda a turma, trabalhando com a diversidade de possibilidades de acordo com sua temática de aula, tendo cuidado com o excesso de estímulos.

Na educação remota ou online para crianças com TEA é necessário levar em conta as características individuais desses alunos, os níveis de atenção e habilidade, pois muitos se dispersam com facilidade, dificultando o processo de aprendizagem. Estas dificuldades requerem do professor habilidades para lidar com essas situações, na busca de conseguir que a criança autista tenha uma maior atenção nas aulas, pois é comum eles terem dificuldades no contato visual. (SOUSA, 2022, p. 07)

Freire (2010) salienta que, no ambiente escolar, a pedagogia do esporte se volta não para formação de atletas de performance, mas, devendo se trabalhado de forma que todos possam ter acesso às habilidades e gestos motores de acordo com seu desenvolvimento biológico, psicológico e social dentre outros conhecimentos, por exemplo, os conteúdos atitudinais e conceituais.

Conforme pontuamos em todo percurso da pesquisa, a Educação Física está inserida na Educação Básica, como parte da educação, que é um direito garantido constitucionalmente a todas as pessoas. A Educação Física deve abranger as especificidades dos alunos na rede escolar e pensar e atuar em uma perspectiva inclusiva se faz necessário em todas as disciplinas. Culturalmente, a formação pedagógica do professor de Educação Física vem sendo colocada em plano secundário, prevalecendo os conteúdos das disciplinas de cunho técnico- desportivo, corporal e biológico, em detrimento das disciplinas pedagógicas (SILVA, 1993, p. 34).

A mudança de atitude por parte dos professores é fundamental para que estes possam ter comportamentos mais favoráveis no sentido da inclusão de alunos com deficiência. Assim, atitudes positivas podem influenciar fortemente uma abordagem positiva em relação à inclusão, tornando o processo mais benéfico e enriquecedor. No entanto, é indispensável a valorização da formação dos professores, assim como melhores condições de trabalho, incluindo equipe de apoio multidisciplinar e recursos materiais, além de salários dignos, tendo em vista o papel político e social que representam esses profissionais (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 37).

Segundo Greguol, Malagodi e Carraro (2018), a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares ainda é um desafio para professores, especialmente pela insegurança gerada pela precária formação profissional e falta de estrutura de apoio. São diversas as problemáticas inseridas nesse contexto, que precisam ser estudadas e revistas, para que uma educação de qualidade seja oferecida a todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os dados coletados, é possível identificar que os professores tentaram elaborar estratégias, que viabilizasse a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, trabalhando suas singularidades e adaptando suas aulas ao meio online. Embora os alunos não tenham participado ativamente dessas aulas. Deixando evidente que precisavam da ajuda dos pais dos alunos. É essencial a ajuda de todos para que a inclusão aconteça de fato e de direito.

Incluir requer um olhar mais aguçado e minucioso para a criança com TEA, isso inclui o ambiente familiar, a escola e toda a sociedade. Estudar suas especificidades pode dar ao professor um caminho para aprimorar e estimular seu aluno, propiciando inclusão e interação social por meio de métodos e recursos pedagógicos que alcance a necessidade deles, de maneira que a equidade seja vivenciada por todos. A persistência do professor é essencial para que a inclusão tenha vida na escola e em especial nas aulas de educação física, uma vez que, desenvolve a cultura corporal de movimento e habilidades sociais, psicológicas, cognitivas e afetivas.

Por conseguinte, levamos como uma grande reflexão a postura dialógica e horizontal dos professores de Murici, que mesmo com poucos recursos e diante de uma pandemia mundial, demonstraram determinação ao realizarem tentativas em fazer o ensino e aprendizagem de uma disciplina teórico-prática acontecer, a Educação Física dentro da escola ainda precisa ser reinventada em muitos aspectos, mas com isso vemos possibilidades perspicazes na educação básica pública.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-5 TR: **Manual de diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

ALMEIDA, M. M. C. de. SALDANHA, J. H. S. Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado. **Cad. Saúde Pública**, 37 (9), 22 de Set 2021.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 107–120, mar. 2013.

BARBOSA, A. M. et al. Os impactos da pandemia covid-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, [S.l.], v. 24, n. 48, p. 91-105, jul. 2020.

BATISTA, E. C. MATOS, L. A. L. NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> <acesso em: 11 de fevereiro de 2024>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, IBGE. **Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros tem acesso à internet**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet> <acesso em: 14 de julho de 2023.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 17 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica**, 2016. Brasília. 2017.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, v. 33, n. 0, 2017.

CANDIDO, E. et al. Aluno com transtorno de espectro autista em tempos de pandemia: Uma revisão sistemática. **Anais Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, Bahia. V. 8, n. 9, p. 1-12, maio, 2021.

CARDOSO, D. M. P. **Autismo e covid-19: uma experiência singular**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; RIBEIRO, S. D. D. (org.). **Educação física**,

esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p. 231-246.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. DE. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-Seis**, UFSC, v. 23, n. Especial, p. 101–124, 29 jan. 2021.

DIETRICH, K et al. **Os grandes jogos: metodologia e prática.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1984.

FALKENBACH, A. **P. A Educação Física na Escola:** uma experiência como professor. Lajeado, UNIVATES, 2002.

FEITOSA, R. et al. Ferramentas Assistivas no Ensino e Aprendizagem de Crianças com Aspecto Autista: Um Mapeamento Sistemático. Amazonas, **Anais CBIE**, 2019.

FERREIRA, G. M. MOREIRA, J. A. S. VOLSI, M. E. F. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: em Discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1, pp. 10-34, 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (2021). **Impactos sociais da pandemia.** Rio de Janeiro: Fiocruz. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 04 de junho de 2023

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Instituto Superior D. Afonso III, Vol. XVI, nº 1, 5 - 20, 2008.

FREIRE, J. B. Pedagogia do esporte. In: Moreira, W. W.; Simões, R.(Org.) **Fenômeno esportivo no início do novo milênio.** Piracicaba: UNIMEP, 2010.

FREIRE, J. B., SCAGLIA, Alcides. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.

FUNDAÇÃO ITAÚ PARA EDUCAÇÃO E CULTURA (2021). **Estudantes com deficiência correm mais risco de evasão escolar, segundo pesquisa.** São Paulo: Itaú Social. Disponível em <https://www.itausocial.org.br/noticias/estudantes-com-deficiencia-correm-mais-risco-de-evasao-escolar-segundo-pesquisa/>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. **Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013.

GREGUOL, M. MALAGODI, B. M. CARRARO, A. **Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de professores nas Escolas Regulares.** Relato de Pesquisa, Rev. bras. educ. espec. 24 (1), Jan-Mar 2018.

GIVIGI, R. et al. Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo. **Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, 24(3), 618640, set. 2021.

BRASIL, IBGE. Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros tem acesso à internet, 2021. Disponível em <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso 04 de junho de 2023.

JOSÉ FILHO, M; DALBERIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca, SP: UNESFHDSS, 2006.

LINS, M. C.; ANDRADE, R. A mediação psicopedagógica no processo de aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Educação em Foco**, n. 12, p. 80-95, 2020.

MACHADO, A. et al. **Os impactos da pandemia Covid-19 na vida das pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Ver. Seção Judiciária, Rio de Janeiro, P.91-106.

MACHADO, G. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gepesvida/2019**, N 9. Vol 1 – 2019-2, p. (101 a 114), maio, 2019. Disponível em <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

MARQUEZE, L.; RAVAZZI, L. **Inclusão de autistas nas aulas de Educação Física**. Universo Autista, São Paulo, 2010.

MINAYO, M.C. de S. "Fase de trabalho de campo". In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1992. Pp. 105-196.

MURICI. DECRETO DE MURICI <https://www.murici.al.gov.br/Site/Noticias/noticia-210520201137092594-Secretaria-de-Educa-o-d-in-cio-a-aulas-remotas> - <acesso em: 16 de julho de 2023>

OMS, Organização Mundial de Saúde. **COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho**. Trab.vol.20no.2 Brasília abr./jun.2020.

PRIETTO, A. L. **A Educação física e a Base Nacional Comum Curricular: antigas e novas problematizações**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desporto, Programa de Pós-graduação em Educação Física, RS, 2021.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.: **Pedagogia do Esporte: Jogos Coletivos de Invasão**. São Paulo, Phorte, 2009.

SALDANHA, R. S. et al. Transtornos Mentais Comuns durante a Pandemia da Covid-19: Frequência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria E Prática**, 25(1), ePTPCP14446. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPCP14446>. (2023).

SANTOS, C.; RODRIGUES, S. Socio interacionismo: Dialogando com Bakhtin e Vygotsky sobre o sujeito fruto das interações sociais. Paraná. **Educação e Linguagens**. v. 9 n. 16: *Revista Educação e Linguagem*, 2020.

SILVA, E. A. da; DELGADO, O. C. O processo de ensino e aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Espaço Acadêmico**, v. 8, n. 2, p. 40-52, 2018.

SILVA, R. C. **Docência em Educação Física em tempos de pandemia: desafios e possibilidades no processo de inclusão de escolares com deficiência da Rede Municipal de Florianópolis**. 2021. 89 f. TCC (Graduação) – UFSC, Florianópolis, 22 set. 2021.

SILVA, T. N. **O trabalho de profissionais da educação física com alunos com autismo: revisão de literatura**. 2013. 56 f. TCC (Graduação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, S. B. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nas áreas educacional e desportiva no Brasil**. 1993. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUSA, E. P. Os impactos da pandemia no covid-19 na educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios na aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Anais VII Congresso Nacional De Educação - CONEDU**, 2022.

SOUZA, F. F. DE; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 1–15, 2020. Acesso em 18 de outubro de 2022.

UNICEF. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção de idade-série. Brasil, 2021. Disponível em UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção de idade-série**. Brasil, 2021. Acesso em 04 de junho de 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome: _____ **idade:** ____ **Profissão:** _____

- 1-** Nas turmas em que você ministra aula de educação física tem quantos alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- 2-** Esses alunos são participativos em aula?
- 3-** Quando você soube que as aulas seriam remotas, qual foi a primeira coisa que você pensou? Ciente que na sua turma teria aluno com TEA.
- 4-** Durante a pandemia, esses alunos se fizeram presentes nas aulas remotas, eles se mostraram participativos? Porque?
- 5-** Na sua opinião existiram dificuldades no processo de inclusão dos alunos com TEA em sua aula?
- 6-** Caso houve dificuldades, quais foram as estratégias desenvolvidas para vence-las e incluir estas crianças em aula?
- 7-** Após a aplicação dessas estratégias quais foram os resultados obtidos?
- 8-** Quando retornaram ao presencial, esses alunos mantiveram uma boa frequência?
- 9-** No presencial, se mostraram participativos nas atividades proposta em sala?
- 10-** Para você professor houve diferença no comportamento ou desenvolvimento dessa criança após o retorno presencia?

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA das pesquisadoras Aline Timóteo Da Silva, Maria Thaís Ferreira Dos Santos e Neiza De Lourdes Frederico Fumes. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a identificar e descrever as dificuldades enfrentadas e as estratégias propostas por professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com TEA durante o período pandêmico e no retorno presencial.
2. A importância deste estudo é poder ajudar a identificar novas estratégias capazes de amenizar os principais atritos decorrentes das aulas online e os problemas educacionais relacionados a readaptação desses alunos no retorno presencial.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Identificação das dificuldades enfrentadas e as estratégias propostas por professores de Educação Física para promover a inclusão de alunos com TEA durante o período pandêmico, do isolamento social ao retorno presencial.
4. A coleta de dados começará em 13/03/23 e terminará em 28/03/23
5. O estudo será feito da seguinte maneira: em um primeiro momento haverá a aplicação de um questionário, de forma individual, para saber se os professores de educação física atendem os requisitos determinados na pesquisa, de modo que se possa recolher informações sobre a temática da pesquisa; em segundo momento, os dados serão analisados para que seja feita a seleção dos professores, de educação física, que atendem aos critérios de inclusão. E, o terceiro momento, já com os professores que atenderam aos critérios da pesquisa, será feita uma entrevista semiestruturada com o objetivo de identificar as dificuldades e estratégias dos professores de educação física para ministrar suas aulas durante o momento pandêmico, desde o isolamento até o retorno presencial.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: respondendo ao questionário, caso atenda aos requisitos da nossa temática. A seguir, retornaremos o contato para marcarmos uma reunião e realizar a entrevista semiestruturada. Você poderá não participar e/ou desistir em qualquer momento.
7. Os riscos relacionados a esta pesquisa são: O participante poderá ter leves incômodos e riscos à sua saúde física e/ou mental, como se sentir ansioso(a), tímido(a) e

cansado(a), mas com o término do questionário e/ou entrevista tais incômodos passarão; terá uma disponibilidade de tempo um pouco maior para responderas ao instrumento; Desconfortos e constrangimentos quando há falta de cuidado na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação se for o caso, assim como sentir desconforto emocional relacionado a presença do pesquisador; invasão de privacidade para questões um pouco mais intimas para o participante entre outros e vazamento de informações. A fim de minimizar os riscos será explicado com clareza cada pergunta, deixando sempre claro a não obrigatoriedade em responder as questões se houver desconforto permitindo interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio, garantindo sempre sigilo total e anonimato em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, será garantido também, uma plataforma reservada, segura e liberdade para não responder questões constrangedoras. Caso algum destes riscos citados se efetuem garantimos assistência a cada participante em caso de ajuda;

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: a produção de materiais como base no contexto em que os alunos diagnosticados com TEA estão sendo assistidos, nas aulas de educação física, de maneira a enriquecer a prática docente. Também pode colaborar para o desenvolvimento de subsídios para práticas inclusivas para as aulas de Educação Física.
9. Você poderá contar com a esclarecimentos quanto à sua participação na pesquisa, os quais serão feitos por Aline Timóteo Da Silva, Maria Thaís Ferreira Dos Santos e/ou Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto através do e-mail e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.

15. Não haverá gasto para os participantes da pesquisa, porém em caso de alguma despesa as pesquisadoras arcarão com os gastos a fim dele ser ressarcido.
16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	
	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Maceió, de de .