



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**SALOMITE DOS SANTOS DELGADO**

**O TEA NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO DOS DOCENTES ACERCA  
DAS METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA AUTISTAS NA IES PÚBLICA DO  
MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE**

**CAMPINA GRANDE  
2020**

SALOMITE DOS SANTOS DELGADO

**O TEA NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO DOS DOCENTES ACERCA  
DAS METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA AUTISTAS NA IES PÚBLICA DO  
MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**Área de concentração:** Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Livânia Beltrão Tavares.

**CAMPINA GRANDE  
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

D352c Delgado, Salomite dos Santos.

O TEA no ensino superior: [manuscrito] : Conhecimento dos docentes acerca das metodologias diferenciadas para autistas na IES pública do município de Campina Grande / Salomite dos Santos Delgado. - 2020.

69 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2020.

"Orientação : Profa. Dra. Livânia Beltrão Tavares , Departamento de Educação - CEDUC."

1. Transtorno do Espectro Autista - TEA. 2. Ensino superior. 3. Ensino de educação física. 4. Educação inclusiva. 5. Metodologia de ensino. I. Título

21. ed. CDD 371.9

SALOMITE DOS SANTOS DELGADO

O TEA NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO DOS DOCENTES ACERCA DAS  
METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA AUTISTAS NA IES PÚBLICA DO  
MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE

Trabalho de Conclusão de Curso ou Tese ou  
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação Especial na  
Perspectiva da Educação Inclusiva da  
Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Especialista em Educação Especial na  
Perspectiva da Educação Inclusiva.

Área de concentração: Educação Especial na  
Perspectiva da Educação Inclusiva.

Aprovada em: 07 / 12 / 2020.

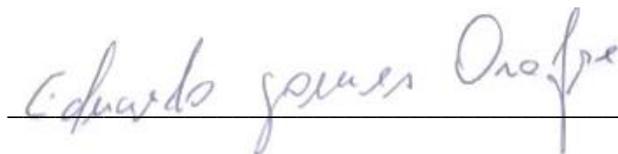
**BANCA EXAMINADORA**



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livânia Beltrão Tavares  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Sampaio Braga  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe e a minha irmã Samara pelo apoio e companheirismo, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar saúde, força de vontade e determinação para não desanimar e alcançar a realização deste trabalho.

À minha mãe e a minha irmã Samara pelo incentivo e apoio constante nos momentos difíceis e, sempre torcendo pelas minhas conquistas e, ao pestinha do meu sobrinho Ennyck que apesar dos aperreios constantes é uma comédia, uma figura de criança e, também aos demais familiares.

Agradeço imensamente a professora Livânia por ter sido minha orientadora e, por ter desempenhado este papel com carinho, paciência, dedicação, sabedoria e sempre prestativa e, que me ajudou bastante com as suas imprescindíveis e cruciais pontuações.

Aos professores do DEF da UEPB que aceitaram participar da minha pesquisa, o meu muito obrigada, pois foram uma peça fundamental para a realização deste trabalho.

À tia Anny, que é professora do curso de Educação Física, por seu incentivo e apoio no ingresso desta Pós-Graduação e, por me mostrar a área da Educação Física adaptada incluindo o TEA, e expandir os meus conhecimentos acerca das deficiências e interligando-as a Educação Física, no tão pouco tempo que é destinado a sua disciplina, é uma pessoa de coração enorme.

Ao professor Jeimison, por todos os seus ensinamentos e instigando despertar o senso crítico e reflexivo acerca da Educação Física, é um professor que admiro muito como pessoa e como profissional.

Aos professores Diana e Eduardo Onofre que aceitaram participar da minha banca.

Aos professores da especialização pelos ensinamentos e compartilhamento dos seus conhecimentos e me fazendo refletir sobre o ensino da educação inclusiva e contribuindo para o desempenho do meu processo de formação.

Aos meus amigos desta especialização Vandinaldo, Silvana, Valdenice e Maria Aparecida pela amizade e apoio demonstrado, vibrando ao meu lado em cada etapa vivenciada ao longo de todo o percurso da especialização. Agradeço aos demais colegas de classe por proporcionar a troca de experiências e reflexões acerca da educação inclusiva.

As minha amigas da graduação Allen e Sandra, agradeço pelos seus singelos conselhos.

Agradeço a todos que de forma direta e indiretamente torceram e contribuíram para a efetivação deste trabalho.

“Aceitar o Autismo não é renunciar as pesquisas científicas, os tratamentos e metodologias. Aceitar significa respeitar o autista como pessoa em desenvolvimento.”

Gretchen Stipp

## RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar o conhecimento sobre o TEA e das metodologias específicas de ensino para autistas, dos professores de Educação Física do ensino superior da IES Estadual do município de Campina Grande no contexto da inclusão dos graduandos com Transtorno do Espectro do Autismo. O estudo viabiliza a problemática central da pesquisa: será que os professores de Educação Física da IES conhecem e compreendem as metodologias de ensino para indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo?. Em relação à metodologia, o estudo é de caráter descritivo com abordagem qualitativa. A amostra da pesquisa foi composta por nove docentes que atuam no curso de Educação Física na UEPB e utilizou-se como instrumento para coleta de dados um questionário semiestruturado contendo perguntas abertas e fechadas, foi enviado por meio da plataforma virtual do *google forms* e também por *e-mail*. Foi constatado falta de conhecimento e de envolvimento por parte da maioria dos professores do curso de Educação Física em relação à temática do Transtorno do Espectro Autista. Por fim, conclui-se que a problemática da formação dos docentes do curso de Educação Física em relação à temática do autismo e suas variações são bem amplas e complexas. O estudo visa contribuir para que os professores possam refletir sobre a prática pedagógica de ensino com autistas no ensino superior.

**Palavras-Chave:** Transtorno do Espectro Autista – TEA. Ensino superior. Ensino de Educação Física. Educação inclusiva. Metodologia de ensino.

## ABSTRACT

The present study aimed to analyze the knowledge about TEA and the specific teaching methodologies for autistic people, of Physical Education teachers in higher education at the State HEI in the city of Campina Grande in the context of the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder. The study makes the central research problem viable: do IES Physical Education teachers know and understand the teaching methodologies for individuals with Autism Spectrum Disorder ?. Regarding the methodology, the study is descriptive with a qualitative approach. The research sample consisted of nine professors who work on the Physical Education course at UEPB and a semi-structured questionnaire containing open and closed questions was used as a data collection tool, which was sent through the google forms virtual platform and also by email. A lack of knowledge and involvement was found on the part of most teachers of the Physical Education course in relation to the theme of Autistic Spectrum Disorder. Finally, it is concluded that the problem of the formation of teachers of the Physical Education course in relation to the theme of autism and its variations are very wide and complex. The study aims to contribute so that teachers can reflect on the pedagogical practice of teaching with autistic people in higher education.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder - ASD. University education. Physical Education Teaching. Inclusive education. Teaching methodology.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos entrevistados .....	27
Gráfico 2 - Faixa etária dos entrevistados .....	27
Gráfico 3 - Instituição de formação da graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB.....	30
Gráfico 4 - Ano de conclusão da graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB.....	30
Gráfico 5 - Nível de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do Departamento de Educação Física da UEPB.....	33
Gráfico 6 - Cursos de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do Departamento de Educação Física da UEPB.....	33
Gráfico 7 - Titulações dos professores universitários entrevistados do Departamento de Educação Física da UEPB .....	33
Gráfico 8 - Áreas dos cursos de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB.....	35
Gráfico 9 - Instituição dos cursos de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB .....	35
Gráfico 10 - Período de conclusão dos cursos de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB.....	36
Gráfico 11 - Tempo de docência dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB.....	39
Gráfico 12 - 2) Você já ministrou aula para aluno com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior?.....	44
Gráfico 13 - 3) Você conhece as metodologias e métodos voltados para alunos com Transtorno do Espectro Autista? .....	48
Gráfico 14 - 4) Ao longo da sua formação acadêmica/ continuada, você teve acesso às metodologias de ensino voltadas para autistas? Comente.....	50
Gráfico 15 - 7) Você participou de atividades que o capacitou atuar com alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista? .....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pós-Graduações, área, instituição e ano de conclusão dos professores universitários do DEF da UEPB .....	32
Quadro 2 - Disciplinas que ministram? .....	39
Quadro 3 - 1) O que você sabe sobre o Transtorno do Espectro Autista?.....	42
Quadro 4 - Perguntas que não houveram respostas .....	44
Quadro 5 - 2.2) Se não, você está se preparando caso entre algum graduando com Transtorno do Espectro Autista no curso? Comente.....	46
Quadro 6 - 3.1) Se, sim quais?.....	48
Quadro 7 - Comentários: .....	50
Quadro 8 - 5) Quais as suas fontes de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista? .....	53
Quadro 9 - 6) Quais as estratégias para a inclusão do autista no ensino superior que podem ser utilizadas no trabalho pedagógico?.....	55
Quadro 10 - Se sim, comente. ....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Departamento de Educação Física
AMA	Associação de Amigos do Autista
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
DEF	Departamento de Educação Física
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística
EF	Educação Física
FIP	Faculdades Integradas De Patos
FURNE	Fundação da Universidade Regional do Nordeste
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de inclusão da pessoa com Deficiência
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
N. I. I	Não Informou a Instituição
PEC'S	Sistema de Comunicação Alternativa por Figuras
SPG	Sem Pós-Graduação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação
UAA	Universidad Autónoma de Asunción Educação Física
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
URG	Universidad de Granada
URNE	Universidade Regional do Nordeste
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. AS BARREIRAS E CONQUISTAS ENFRENTADAS PELOS AUTISTAS</b> .....	15
2.1 Aspectos históricos do ensino para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.....	15
2.2 As dificuldades de aprendizagem de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.....	19
2.3 Alguns dos principais aparatos metodológicos de intervenções educacionais e comportamentais para os autistas .....	21
2.3.1 Análise do Comportamento Aplicada - ABA .....	21
2.3.2 Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação - TEACCH.....	22
2.3.3 Sistema de Comunicação Alternativa por Figuras – PECS.....	23
2.4 A inclusão dos autistas no ensino superior .....	24
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	26
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	27
<b>5. CONCLUSÃO</b> .....	59
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	61
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO</b> .....	68

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com Ferreira (2018, p.18) “Autismo [...] é uma condição neurodivergente, que tem como origem a combinação de diversos genes, e que impõe uma forma de processamento neuronal de determinadas informações de maneira não usual”. Segundo o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) “O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades” (2014, p. 809). Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo necessitam de adaptações essenciais para aquisição do conhecimento pedagógico referente ao processo de aprendizagem, e cabe a cada professor designar qual a melhor forma de ensino para os seus alunos que tenham Transtorno do Espectro do Autismo, visando de forma consciente para a aprendizagem, analisando e estudando cada aluno de forma individualizada, as suas características físicas, sociais e psicológicas, pois cada ser é único.

Segundo a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no capítulo V do art. 58 descreve:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Conforme a lei nº 13.146 que designada como (LBI) Lei Brasileira de inclusão da pessoa com Deficiência, no capítulo IV referente ao direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Em relação ao ensino superior, a LBI (2015), declara no art. 28 e inciso XIII que o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”; e no inciso XIV expõe a questão da “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento”. De acordo com o art. 59 da LDB do inciso I são garantidas normas de

ensino para os alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Segundo Bibbó e Silva (2016, p.103) “As metodologias são ferramentas que auxiliam o professor/treinador a ter segurança ao planejar o produto das etapas do processo de ensino-aprendizagem [...]”. Os aparatos metodológicos do ensino possibilitam uma maior compreensão sobre o planejamento do ensino e, a Educação Física inserida neste contexto, atribui ampliar essa perspectiva do conhecimento. De acordo com o Coletivo de Autores<sup>1</sup> (1992, p.41):

Estruturar um programa de Educação Física ou de outra disciplina e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que, quando se aponta o conhecimento e os métodos para sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos.

No que tange a essa questão, necessita-se viabilizar nos cursos de Educação Física esta temática do TEA, para inserir nos graduandos a importância da consciência reflexiva de incluir os alunos com TEA em sala de aula, enfatizadas por meio da conscientização, de ferramentas estratégicas e de conhecerem as metodologias específicas para esse público, levando em consideração a práxis para assimilar e obter tal conhecimento.

“Alunos autistas são jogados em sala de aula, sem qualquer critério, com um auxiliar de apoio (quando necessário) que sequer tem conhecimento da condição [...]” (FERREIRA, 2018, p.45). O desconhecimento por parte dos professores de como utilizar especificamente o ensino para autistas é um problema que acarretará na má qualidade de ensino para os alunos, pois talvez não supra as necessidades que boa parte deles precisam para a aquisição e assimilação no processo acadêmico.

O presente trabalho tem como finalidade analisar o conhecimento dos professores de Educação Física do ensino superior da Universidade Estadual da Paraíba em Campina Grande, a respeito da temática do Transtorno do Espectro Autista, visando investigar e discutir o conhecimento dos mesmos acerca do método de ensino para com os alunos com TEA ou futuros alunos com TEA. Tem como propósito verificar se os mesmos estão preparados ou estão se capacitando para atuarem com esse público no ensino superior e, traçar

---

<sup>1</sup> O Coletivo de Autores foi desenvolvido por 6 autores sendo eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. O livro intitulado de Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, é uma referência na área da Educação Física escolar. Esse livro aborda a Cultura Corporal como objeto de estudo da E.F e dá ênfase ao projeto político-pedagógico no ensino, a abordagem crítico-superadora se embasa neste livro visando o marxismo e objetivando a luta social e de classe, ou seja, da justiça e transformação social.

o perfil profissional dos docentes universitários do curso de Educação Física. O presente estudo elenca como problemática central indagar se os professores do curso de Educação Física estão preparados didaticamente para cumprir sua função social de forma cidadã, visando à socialização e à cidadania dos educandos de maneira inclusiva. Será que os professores universitários de Educação Física estão se capacitando profissionalmente para atuarem com indivíduos autistas no ensino superior? Visando esse pressuposto, será que os professores de Educação Física da IES conhecem e compreendem as metodologias para indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo?

O estudo foi dividido em quatro sessões, a primeira corresponde ao referencial teórico fundamentada pelos “aspectos históricos do ensino para autistas”; “as dificuldades de aprendizagem dos autistas”; vem mostrar alguns dos “principais meios de intervenções educacionais e comportamentais”; “a inclusão dos autistas no ensino superior”. Em seguida, aborda a metodologia mostrando como foi desenvolvido o trabalho. Posteriormente faz a análise dos resultados e discussões dos dados coletados, realizando um diálogo dos dados com alguns autores de artigos e livros relacionados à temática. E, por último traz a conclusão com o intuito de identificar o conhecimento dos docentes do curso de Educação física em relação ao TEA e, as metodologias de ensino específicas para esse público.

## **2. AS BARREIRAS E CONQUISTAS ENFRENTADAS PELOS AUTISTAS**

### **2.1 Aspectos históricos do ensino para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista**

O trabalho desenvolvido por Jean Itard deu-se por uma experiência inaugural com Victor, o menino selvagem ao qual foi o percussor para inaugurar a educação com indivíduos “anormais”, ou seja, ele foi o pioneiro para o desenvolvimento da educação de pessoas com necessidades educativas especiais, especificamente os indivíduos com deficiência mental (TEZZARI; BAPTISTA, 2011).

De acordo com o Ministério da Saúde (2013, p. 16) “Nos primórdios da psiquiatria, na virada do século XVIII para o XIX, o diagnóstico de “idiotia” cobria todo o campo da psicopatologia de crianças e adolescentes”. O TEA em crianças e adolescentes era tido nesta época como problema psiquiátrico e atraso mental. Segundo Tezzari e Baptista (2011, p. 22) Itard “defendeu a tese de que o menino não era acometido por idiotia orgânica, mas que suas dificuldades e desvantagens eram consequência do isolamento em que vivera”. Ou seja, o ambiente influenciou o menino selvagem a adquirir tais características e comportamentos, mas também pode ser fruto de outros fatores associados. Itard verificava no menino selvagem uma ausência de práticas civilizatórias, inexistência de convívio social e de aprendizagens decorrentes dessas carências (TEZZARI; BAPTISTA, 2011). Para Fieira (2016, p. 03) “todos os comportamentos de Victor relatados no estudo, induzem ao diagnóstico de que o menino selvagem se tratava na realidade, de uma criança com autismo”.

Montessori tinha um empenho por crianças com deficiência mental e visava um trabalho individualizado dirigido para as necessidades de cada aluno, ela fazia exames escolares, mas os mesmos obtinham resultados semelhantes aos outros alunos, ela notou que os meios de ensino escolares não desenvolviam a aprendizagem desses alunos, pois havia uma deficiência de materiais para adaptá-los nas aulas (TEZZARI; BAPTISTA, 2011). A carência de uma prática pedagógica adequada com materiais inadequados e escassos destinados a esse público dificulta a aprendizagem dos alunos, em que Montessori viu esta brecha no ensino e foi desenvolver o método Montessori, o qual foi fruto de pesquisas científicas por meio de suas observações no comportamento de crianças.

De acordo com Reily (2011, p. 37):

Ao discutir as concepções de linguagem que vigoravam no século XVIII à luz do relatório de Itard, podem-se traçar paralelos com práticas atuais na Educação Especial e a fonoaudiologia que enfatizam a oralização em detrimento da linguagem na sua dimensão interativa.

Itard contribuiu com a educação especial em seus relatórios, a sua importância foi de grande valia em que na atualidade ainda continua-se fazendo uso de seus estudos.

“Foi somente na última metade do século dezenove que um médico, Henry Maudsley, sugeriu que crianças com um comportamento “muito estranho” poderiam ser classificadas como sofrendo de algum tipo de psicose infantil” (WING, 1997 apud GOLDBERG, 2005, p. 182). Esta notícia ocasionou um impacto para a sociedade neste período, pois se rompeu com o paradigma da infância “perfeita”. Conforme Silva (2016, p. 07) “O termo autismo vem do grego “autos” e significa “eu mesmo” e em 1912 foi utilizado pelo médico suíço Eugen Bleuler para descrever o comportamento de algumas pessoas com esquizofrenia”. Segundo Silva (2016, p. 09) “Asperger foi o primeiro a acreditar que o autismo era um espectro, que apenas foi considerado 35 anos depois nos Estados Unidos e no Reino Unido”. O TEA está inserido dentro do espectro, pois ele vai de acordo com as características particulares de cada um, ou seja, vai ao encontro da individualidade, pois cada autista é único e singular. Para Silva (2016, p. 09) “Asperger também tinha certeza de que o autismo era resultado de fatores biológicos, genéticos e ambientais, ou seja, que toda criança possa já conter o espectro autista dentro de si e que algum fator externo possa desencadear a síndrome”. Asperger acreditava que as implicações do ambiente poderiam ser um fator primordial para despertar na genética possivelmente adormecida, ocasionando em tais características e acarretando em tal diagnóstico. “Na perspectiva organicista, existe uma maior preocupação com estudos sistemáticos, com especial atenção aos componentes neurológicos e da linguagem implicados no autismo” (GOLDBERG, 2005, p. 183).

Relacionado aos direitos da pessoa humana existem três concepções de fundamentação filosófica: a idealista, que foi fundada a partir de meados do século XVII e visa que os direitos são criados sob a óptica da natureza humana e remetem-se a uma vontade divina, as concepções positivistas têm por base os direitos constitucionais, no qual existe uma ordem jurídica; e a última concepção se formou no decorrer do século XIX e tem influência do filósofo e pensador Karl Marx e se desenvolveu em função de questões político-sociais e se caracteriza por lutas sociais (GONZÁLEZ, 2002).

No que tange à esfera das lutas pelos direitos dos indivíduos com deficiência, além das leis, surgiram também as associações que se empenham com ações de combater e minimizar as barreiras e dificuldades encontradas na sociedade, tendo como foco principal o atendimento especializado.

Para Lopes (2013, p. 94) “No século XIX já havia algumas iniciativas de associações e/ou de cidadãos brasileiros para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos”.

Essas associações e instituições surgiram com o intuito de trazer um ensino especializado para as pessoas com deficiência. Segundo Cunha (2013, p. 138) “No início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental [...]. Em 1954, surge a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais”. Abrangeu-se um olhar diferenciado sobre a questão mental, viabilizando associações que objetiva pensar nas necessidades que os indivíduos com deficiência mental precisam para desenvolver seus aspectos afetivos, sociais, educativos e etc.

A partir da década de 1960, Lorna Wing psiquiatra que possuía uma filha com autismo, começa a traduzir para o inglês os trabalhos de Asperger, descrevendo a tríade de comprometimentos e sintomas, onde as crianças com autismo possuem: alteração na sociabilidade, comprometimento na comunicação e linguagem e padrão alterado de comportamento (SILVA, 2016, p. 09).

Segundo Castanha (2016, p. 15) “No Brasil, foi somente a partir do início da década de 1980 que a situação começou a mudar. Foi naquele período que as primeiras associações de pais e amigos dos autistas começaram a surgir”. Foi à associação pioneira destinada a indivíduos com TEA no Brasil, nesta época o autismo era bastante desconhecido e pouco se sabia sobre o assunto. De acordo com Mello et al. (2013, p. 21) “Em 8 de agosto de 1983, a AMA - Associação de Amigos do Autista, foi registrada oficialmente”. Foi criada com o intuito de ajudar as pessoas com autismo e simultaneamente pensando no futuro de seus filhos em como minimizar suas dificuldades e se dedicando para divulgar o TEA. A coexistência desses grupos e o paralelismo de suas propostas necessitam ser contextualizados para que possam auxiliar no debate sobre as querelas atuais nos caminhos das políticas para o autismo (OLIVEIRA et al., 2017, p. 708). As associações para autistas em sua maioria foram criadas por familiares e tem um papel político para a construção de estratégias assistenciais, que necessitam proporcionar entendimento a sociedade sobre o TEA e mostrar as lacunas desta vertente enfrentadas pelos autistas.

No que se refere às estratégias assistenciais para os autistas, as metodologias diferenciadas para os indivíduos com TEA é uma das ferramentas que se encaixam perfeitamente para auxiliar no processo de aprendizagem deste público, que ao longo do tempo vem crescendo gradativamente essas discussões e abrangendo esses conhecimentos relacionados a esses aspectos metodológicos.

O PECS se desenvolveu em 1985 como uma maneira de aumentar e melhorar a comunicação visando principalmente dos autistas. Em 1991, o método TEACCH chegou ao Brasil e remete ser um dos mais utilizados no mundo devido a sua eficácia com os autistas

(SILVA, 2016). Essas metodologias específicas para autistas variam para cada indivíduo com TEA e devem ir ao encontro de respeitar as características e necessidades para obter-se um ensino favorável, eficaz e dinâmico. Necessita-se que os educadores verifiquem as particularidades dos educandos e inserir metodologias e técnicas de ensino que satisfaçam as necessidades especiais de cada aluno (ZANFELICIT, 2008).

Segundo Lopes (2013, p. 86):

[...] educação dos sujeitos com deficiência e “clientes” da educação especial, o atendimento e a escolarização não foram assumidos diretamente pelo Estado. [...] o processo de escolarização de tais sujeitos não se deu, em sua maioria, na escola pública, [...] mas em instituições especializadas e assistenciais.

De acordo com Zanfelicic (2008, p. 254) “os alunos com desenvolvimento atípico eram segregados em diferentes salas de aula para que não ocorressem interferências no ritmo de aprendizagem dos demais alunos”. Ou seja, eram excluídos no âmbito escolar, alegando que os mesmos atrapalhavam a aprendizagem dos demais alunos, porém essa questão se remete mais à capacitação e preparo que o Estado não proporcionava aos educandos o que acarretava aos professores não saberem lidar com as diferenças e também na questão da aceitação desse público no ensino regular, com isso os mesmos acabavam sendo prejudicados e a maioria dos familiares optava em matriculá-los em instituições especializadas para terem mais êxito no ensino. Conforme Tezzari e Baptista (2011, p. 24) a proposta de Séguin “era de uma educação que considerava a pessoa integralmente: os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos, os interesses, os sentimentos, a atividade física e a experiência”.

Para Lopes (2013, p. 102) “A educação especial estava longe de atingir um patamar de qualidade quando as políticas de inclusão a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, passaram a mobilizar todos os países para assumirem as políticas da educação inclusiva”. A declaração de Salamanca foi o ápice para a aquisição dos direitos das pessoas com deficiência e teve o intuito de viabilizar políticas educacionais e movimentos que visam à inclusão social.

Segundo Fonseca (2018) a Lei Berenice Piana remete-se que “Sobre a educação, além de garantir o direito ao acesso, também reconhece que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado”. É um direito eminente para os autistas que necessitem de acompanhante especializado, porém na prática não funciona muito bem, os pais devem brigar pelos direitos do seu filho em adquirir seus benefícios, não somente nas escolas da rede pública, mas também as instituições particulares são obrigadas por lei a garantir este direito. No artigo 3º do parágrafo único da lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 “Em

casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. Esse caso não se remete apenas aos estudantes do ensino básico, mas caso algum universitário autista necessite ele terá direito também. Conforme González (2002, p. 24) “A lei é igual para todos [...]. A igualdade, portanto, não é real, mas apenas uma formalidade”. Em detrimento de seus direitos legais, às vezes as leis só funcionam no papel, a prática é muito diferente, pois nem sempre consegue com facilidade ser cumprido, o sistema burocrático ainda é complicado, às vezes só funciona correndo atrás dos direitos.

De acordo com Silva (2016, p. 11) “Atualmente têm-se nos Estados Unidos 1 caso de autismo para cada 68 crianças nascidas”. Para Mello et al. (2013, p. 40) “O Brasil teria cerca de 1,2 milhão de pessoas com autismo”. Gradativamente, está ocorrendo aumento no índice no número de casos de indivíduos com TEA mundialmente e isto pode ser ocasionado pelo fato da expansão do conhecimento a respeito do TEA, onde os meios de comunicação cada vez mais se fala e se propagam informações sobre o autismo, ocorrendo gradualmente a conscientização e a procura pelo diagnóstico e tendo uma ampliação de melhores instrumentos que facilitem esse diagnóstico.

Segundo Reily (2011, p. 49) “[...] valorizo os relatórios que os primeiros educadores nos deixaram sobre sua pesquisa e sua prática porque percebo que me ajudaram na sala de aula a fazer ligações mais sólidas e visualizar melhor como foi o percurso cultural multidisciplinar que nos trouxe até a escola de hoje”. Foi a partir dos estudos iniciais e das pesquisas precursoras ao longo da historicidade que ajudou e vem contribuindo para a evolução constante de um ensino mais amplo e adequado para os autistas, visando atribuir a importância de prosseguir em estudos para maximizar esse conhecimento na atualidade.

## **2.2 As dificuldades de aprendizagem de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista**

Os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, além de apresentar dificuldade de comunicação social, comportamental, atenção, contato visual e estereotípias que prejudicam em sua esfera acadêmica e social, também podem apresentar algumas comorbidades atreladas ao transtorno.

É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças

com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem. (DSM-V, 2014, p. 31).

Na maioria das vezes, pessoas com autismo vão desenvolver problemas de aprendizagem e isso pode acarretar dificuldades na esfera acadêmica. De acordo com Lovaas (2003, p. 285) “Indivíduos com autismo e outros atrasos de desenvolvimento, no entanto, evidenciam grandes atrasos na aprendizagem para focar atenção e devem ser ensinados a fazê-lo”.

As dificuldades encontradas em boa parte dos alunos com TEA remetem-se à comunicação social e interação social, barreiras enfrentadas todos os dias pela maioria dos indivíduos com TEA e referente ao ambiente acadêmico essas implicações são constantes. Segundo Ferreira e França (2017, p. 510) “[...] autistas sentem dificuldade em se adaptar em espaços educacionais. Os problemas encontrados são: socialização, organização, distração e dificuldade em sequenciar”.

O professor é o elo para criar estratégias motivacionais para melhorar no repertório comunicativo destes alunos, os estimulando gradativamente para aquisição do desenvolvimento deste e de outros repertórios que os mesmos necessitam.

Também eles apresentam déficits dos padrões repetitivos ocasionando em movimentos conhecidos como *flaps*, que são uma das diversas estereotípias que o indivíduo com TEA pode apresentar, esses movimentos estereotipados os deixam desconcentrados do mundo à sua volta, pois é uma forma de autorregulação dos mesmos, ou seja, é um meio de se acalmar, pois esses movimentos são na maioria das vezes ocasionadas por situações felizes ou estressantes para eles no seu cotidiano e nas aulas a atenção fica bastante a desejar, ocasionando prejuízos na sua aprendizagem, tanto na esfera acadêmica como no ambiente social. Os comportamentos restritos, interesses e atividades também desempenham um papel de restrição em determinadas atividades a serem desenvolvidas, muitas vezes os mesmos se negam a fazê-las por falta de interesse ou interesse demais em algumas atividades, em que o professor tem que saber intervir no momento, para saber ampliar o seu repertório de interesses.

Encontram-se várias áreas a intervir na aprendizagem destes indivíduos como na definição de objetivos educacionais e avaliação, intervenção na área da comunicação, interação, intervenção na área cognitiva e nos problemas de comportamento (FERREIRA; FRANÇA, 2017).

As dificuldades não se remetem apenas no comportamento, interesses restritos, falta de atenção do aluno com TEA e etc, mas também no que diz respeito à questão da falta de

materiais adequados para o seu aprendizado, na falta de profissionais qualificados para saber intervir nas diversas situações no ambiente acadêmico, na falta de conhecimento dos professores sobre o TEA e das estratégias para incluir os alunos nas atividades e de saberem o básico sobre as metodologias específicas para os indivíduos com TEA.

### **2.3 Alguns dos principais aparatos metodológicos de intervenções educacionais e comportamentais para os autistas**

#### **2.3.1 Análise do Comportamento Aplicada - ABA**

A análise do comportamento aplicada surgiu do Behaviorismo radical criado por Skinner. Para Andrade et al. (2014, p. 03) definem a ABA como “uma área da Teoria Comportamental. Essa teoria dedica-se a observar, analisar e explicar a relação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem”. Ou seja, a ABA é uma ciência que estuda o comportamento humano e visa contribuir na esfera da intervenção para ampliar a compreensão dos indivíduos com TEA em relação do mundo ao seu redor, da comunicação e das interações sociais.

Para Lear (2004, p. 04) “Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis*; abreviando: ABA) é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem”.

A terapia ABA tem a finalidade de desenvolver o ensino da linguagem, das habilidades sociais, acadêmicas, de autocuidado de brincar e diminuir os comportamentos problemas.

A ABA utiliza o condicionamento operante “significa que um comportamento seguido por um estímulo reforçador resulta em uma probabilidade aumentada de que aquele comportamento ocorra no futuro” (LEAR, 2004, p. 04). Ou seja, há a utilização de motivadores para que tenha êxito na modificação do comportamento e assim estimular a realizar as tarefas de forma correta e com condutas de diminuição de comportamentos problemas. “O comportamento depende do que acontece antes e depois dele mesmo, e as consequências oriundas do comportamento tendem a alterar a probabilidade de ocorrência futura do mesmo comportamento” (KHOURY, 2014, p. 28).

Para Silva (2016, p. 29) “no início foi muito confundido com processo de adestramento, mas com o passar dos anos foi se tornando um método sofisticado e muito efetivo com os autistas”. Porém, ainda existem alguns leigos que fazem críticas a ABA por causa do esquema de reforço ou punição, esta desvinculação de “adestramento” ainda não ocorreu totalmente, por causa de desconhecimento da ABA ou achar que a utilização de sua metodologia é melhor que ela, porém a ABA tem comprovação científica, o qual muitas metodologias usadas para autistas ainda não tem essa certificação. Segundo Fernandes e Amato (2013, p. 290) “Propostas de intervenção baseadas no modelo da análise de comportamento aplicada (*Applied Behavior Analysis* – ABA) têm sido frequentemente mencionadas como o único modelo com resultados cientificamente comprovados”.

### 2.3.2 Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação - TEACCH

Para Araújo (2015, p. 04) “Um dos métodos de ensino mais utilizados no Brasil para atender o autista é o TEACCH, desenvolvido no início de 1970 pelo Dr. Eric Schopler e colaboradores, na Universidade da Carolina do Norte, tornando-se conhecido no mundo inteiro”.

Segundo Fortunato (2015, p. 17) “Na sua tese de doutoramento em 1966, Schopler tinha como objetivo provar que o autismo não era uma doença emocional, mas que seria um modo perturbado de experienciar e compreender o mundo”.

O TEACCH se baseia em um ensino estruturado, ou seja, é um método organizado, pois tem o intuito de dificultar possíveis problemas de comportamento, com isso, o local de ensino, os materiais, o tempo e principalmente as atividades são estruturadas.

Suas bases teóricas são a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. A valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, evidenciam as características comportamentais. Por outro lado, foi na psicolinguística que se buscou as estratégias para compensar os déficits comunicativos desta Síndrome, como a utilização de recursos visuais, proporcionando interação entre pensamento e linguagem e para ampliar as capacidades de compreensão, onde a imagem visual é geradora de comunicação (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009, p. 218).

O TEACCH objetiva tornar o indivíduo autônomo para que ele possa ser independente nas suas tarefas do dia a dia e reduzir os comportamentos mais característicos da síndrome.

Nestas questões é bastante parecido com a ABA e buscam-se os mesmos objetivos nestas questões.

De acordo com Moraes (2012, p. 88) “Este modelo apareceu com o objetivo de facultar aos pais técnicas comportamentais para darem respostas ajustadas às necessidades dos seus filhos autistas”.

Segundo Marques (2000, p. 91) este programa apresenta-se em sete princípios:

- 1) Uma melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
- 2) Uma avaliação e intervenção individualizadas, mediante a elaboração de um programa de intervenção personalizado;
- 3) A estruturação do ensino, nomeadamente, das atividades, dos espaços e das tarefas;
- 4) Uma aposta nas competências emergentes, identificadas na avaliação;
- 5) A abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental e as estratégias de intervenção assentam na ideia de que um comportamento inadequado pode resultar de um déficit ou compromisso subjacente, ao nível da percepção ou compreensão;
- 6) O apelo ao técnico “generalista”, a fim de treinar os profissionais enquanto “generalistas”, trabalhando melhor com a criança e a família;
- 7) O apelo à colaboração parental, momento em que os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, mas permanecendo em casa. Entretanto o trabalho é iniciado nas estruturas de intervenção.

Um ensino organizado possibilita uma maior eficácia na aprendizagem dos indivíduos que tem TEA, pois os mesmos se sentem mais confiante consigo mesmo e com isso diminui a perspectiva de frustração e os comportamentos problemas.

### 2.3.3 Sistema de Comunicação Alternativa por Figuras – PECS

Segundo Mezzomo e Watzlawick (2014) “foi criado pela fonoaudióloga Lori Frost e pelo seu colega de trabalho o psicólogo Andy Bondy na cidade de Delaware nos Estados Unidos”.

Para Mizael e Aiello (2013, p. 623) “é um sistema de comunicação frequentemente utilizado em indivíduos com autismo e/ou pouca fala funcional”. É utilizado com indivíduos autistas e que tenham dificuldade de comunicação vocal, sendo assim os não vocais utiliza o PECS para desenvolver sua função verbal.

De acordo com Silva (2016, p. 27) “PECS consiste na troca de figuras para representar a fala, uma maneira fácil e aceita por todo mundo, de forma que toda e qualquer pessoa possa compreender o que a criança autista deseja”.

Neste sistema de ensino como na ABA também ocorre à utilização de reforçadores para motivar os indivíduos não vocais a se tornarem verbais, a comunicação com o PECS pode até diminuir alguns comportamentos inadequados, pois alguns comportamentos ocorrem pelo fato do autista tentar se comunicar ou desejar algo e os demais não entender o que o mesmo quer e acarretará na frustração dos indivíduos com TEA.

#### **2.4 A inclusão dos autistas no ensino superior**

Para Copetti, (2012, p. 20) “os profissionais inseridos na área devem estar preparados para receberem todos os alunos independentes das deficiências que possam ser apresentadas pelos alunos”. Os professores de Educação Física tanto da esfera do ensino básico quanto do superior devem buscar conhecimento para garantir que todos os alunos sejam incluídos nas aulas.

Segundo Silva e Hollerbusch (2001, p. 83) “programas de Educação Física e exercícios não devem concentrar-se no ensino de movimentos como fim em si, mas na utilidade da sua aprendizagem, destacando as possibilidades de avanços em adaptação, usos sociais das atividades promovidas e aumento na qualidade de vida”. Nas aulas o ensino técnico não se deve frisar para eles, pois não traz reforço positivo para os mesmos, ao contrário eles se sentirão excluídos, pois a técnica demanda ter uma boa coordenação corporal, o qual a maioria tem dificuldade na coordenação tanto grossa quanto fina e também na sua consciência corporal. A técnica se acontecer deve ser apenas uma consequência e não o objetivo principal, pois o que importa é a aprendizagem, os meios e estratégias para adaptar as atividades, e com isso buscar um meio de fazê-los adquirir conhecimentos.

De acordo com Copetti, (2012, p. 24) “a Educação Física [...] deve propiciar o desenvolvimento global de seus alunos, identificar as necessidades e capacidades de cada educando [...] bem como facilitar sua independência e autonomia, facilitando o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social”. Nunca ter o aluno deficiente como coitadinho e muito menos visar o capacitismo, sabendo que ele tem suas limitações e dificuldades, mas que é possível superá-las, fazendo uso de estratégias apropriadas. O preconceito ainda é muito grande, mas os professores devem usar meios na sala de aula para conscientizar os alunos, fazendo os mesmos refletirem e quebrarem essa barreira do preconceito com os “diferentes”, para obter-se a inclusão em que os demais alunos têm que aceitar como o outro é, e compreender as suas idiossincrasias, ou seja, as suas particularidades.

Conforme Strapasson e Carniel (2007) “[...] atividades adaptadas às capacidades de cada um, respeitando suas diferenças e limitações, proporcionando as pessoas com deficiência a melhora do desenvolvimento global [...]”. Adequar as atividades para os alunos que necessitam, é sair da sua zona de conforto, ou seja, nunca se acomodar e utilizar a criatividade são o melhor jeito para fazer essas adaptações e, com isso estudar como o aluno aprende e quais são as suas limitações, utilizar as metodologias específicas e diferenciadas para os estudantes autistas que necessitem dela e, o professor aprofundar os conhecimentos a respeito do ensino e aprendizagem dos autistas, e dessa forma fazendo uma ponte adaptativa com os aparatos tanto físico e cognitivo do indivíduo. Para Rocha et al. (2018, p. 143 - 144) “Ainda, questões que se impõe a décadas na educação brasileira devem ser encaradas: a flexibilização do currículo, a necessidade do especialista, a aplicação das provas especiais como forma alternativa de avaliação dentre inúmeras outras”.

No Ensino Superior é possível adotar algumas estratégias que favorecem a inclusão do estudante autista: disponibilizar programação com antecedência e avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades, utilização de tecnologia assistiva no apoio a escrita, aulas com mais informações visuais, comunicação objetiva, não utilização de figuras de linguagem e eliminação de barreiras que causem desconforto sensorial (FERRARI, 2016, p. 05).

A maioria dos indivíduos com TEA tendem a seguir uma rotina, com isso no ensino superior os professores devem sempre anteceder o que vai acontecer nas aulas para os mesmos estarem preparados a seguirem os eventuais acontecimentos de estudos e caso ocorra alguma modificação no cronograma de estudo, o estudante ser notificado com antecedência. O professor deve buscar meios e estratégias para que o aluno tenha êxito nos estudos, isso vai depender de cada aluno, pois cada aluno é único e possui dificuldades e facilidades de aprendizagem diversas.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo é de caráter descritivo, com abordagem qualitativa. Segundo Triviños (1987, p. 10) “Os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. [...] O estudo descritivo pretende descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de determinada realidade”. De acordo com Gil (2008, p. 28) “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. “São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2007, p. 119).

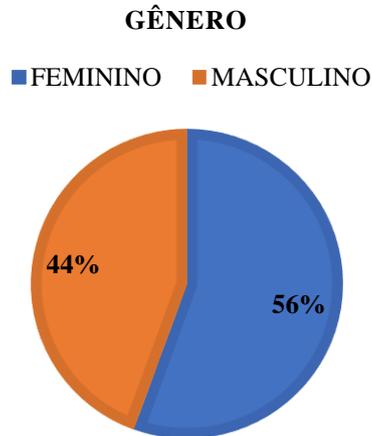
A população da pesquisa foi composta por 25 professores de Educação Física do ensino superior da Universidade Estadual da Paraíba na cidade de Campina Grande/PB, sendo 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino e, a amostra foi com 9 professores. A pesquisa foi realizada de duas maneiras, por meio da plataforma virtual do *google forms* e também por *e-mail*, através do qual os questionários foram enviados aos professores que aceitaram participar da pesquisa.

Os critérios de inclusão foram designados da seguinte maneira: professores de Educação Física que sejam docentes do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba em Campina Grande e que aceitaram participar da pesquisa. Esse requisito de inclusão não cumprido ocasionou na exclusão de participação na pesquisa. Os professores das IES particulares e federais foram excluídos da pesquisa e também os professores da UEPB que não são formados em Educação Física, pois o público alvo foi os professores de Educação Física da IES especificamente Estadual localizada em Campina Grande.

Para coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado, contendo perguntas “abertas e fechadas”, Para Gil (2008, p. 121), “Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”.

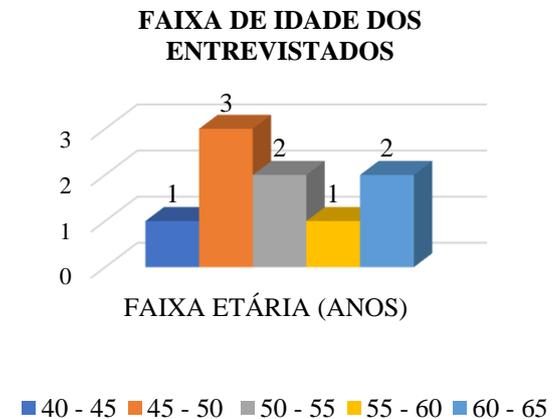
#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

**Gráfico 1** - Gênero dos entrevistados



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

**Gráfico 2** - Faixa etária dos entrevistados



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Conforme os dados obtidos, foram 5 mulheres e 4 homens que participaram da pesquisa, notou-se que em relação aos docentes entrevistados 56% designa-se ao gênero feminino e 44% ao gênero masculino, em que aponta no **Gráfico 1**, mostrando uma predominância nos dados da pesquisa ressaltando o gênero feminino em relação ao masculino na atividade docente na Universidade Estadual da Paraíba, embora a diferença entre eles apresentada é de 12%. Contudo, esses dados mostram um aumento significativo do corpo docente feminino no curso de Educação Física da UEPB que aceitaram participar da pesquisa e constata-se que na atualidade está ocorrendo um aumento do público feminino inserido no mercado de trabalho. É um fato marcante, pois as mulheres cada vez mais estão ganhando espaço no que tange a questão do trabalho, em que nesse caso se designa à docência universitária.

Para Daolio (2006, p. 114) “Se a sociedade tem determinado um papel inferior às mulheres no que se refere às habilidades motoras, por outro lado, esse papel, por ser fruto de construção cultural, é passível de alterações”. Essa construção cultural da mulher no mercado de trabalho ocorreu gradualmente ao longo do tempo, em que é derivado de um longo processo de ressignificação e modificação do papel da mulher na sociedade, fruto de lutas constantes, mas ainda estamos nessa construção do empoderamento feminino no que tange a essas perspectivas de desmistificar esse preconceito imputado em algumas áreas acadêmicas de cursos de graduação onde alguns desses cursos são tabulados como curso “feminino ou masculino”, esse emprego de gênero em alguns cursos ainda é muito comum, porém passível a alterações, tudo depende da sociedade, da cultura e do processo histórico. Contudo, ao

observar a questão de gênero no meio da Educação Física, é notória a predominância no curso sendo quase que exclusivamente do sexo masculino. Essa conexão entre a Educação Física, o esporte e o gênero masculino é de cunho histórico, ocorreu desde os primórdios, em que a função dos homens era a caça, a pesca, ou seja, irem à busca de alimentos e também a proteção familiar.

De acordo com Wachs et al. (2014, p. 205):

[...] a formação em cursos superiores não se limita à forma como as grades curriculares estão dispostas, bem como as mudanças em relação às diferenças e semelhanças de percursos de homens e mulheres não são apenas reflexo da promulgação de leis, mas são efetivadas em função das transformações decorrentes do contexto sócio histórico mais amplo.

As primeiras escolas de Educação Física eram voltadas para o militarismo, em que os homens tinham e ainda têm o papel social de serem treinados para defesa da pátria, ser fortes, robustos, entretanto, as mulheres foram ensinadas a cuidarem das atividades domésticas, do lar e dos filhos. Para Lima (2015, p. 248):

Dentro dessa conjuntura, as instituições militares sofreram influência da filosofia positivista, ao pregar a educação do físico. Almejando a ordem e o progresso, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais.

Existiu o decreto-lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941, que foi sancionado pelo Presidente da República da época, ou seja, Getúlio Vargas, em que no art. 54. “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país” (BRASIL, 1941). As mulheres foram proibidas perante a lei de realizar práticas esportivas, alegando que o corpo feminino não era da natureza e da essência feminina para realizar tais atividades e não era um universo para elas.

Já no que diz respeito ao decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, em seu art. 26. “Os exercícios, em todos os cursos, se destinarão a dar aos alunos do sexo masculino e do sexo feminino a aprendizagem da prática da Educação Física geral e dos desportos, e ainda nos alunos do sexo feminino a aprendizagem da prática da ginástica rítmica” (BRASIL, 1939). Nesse contexto, ele dá exclusividade à ginástica rítmica para as mulheres, porém a ginástica em si na sua concepção histórica inicialmente era praticado somente por homens, contudo a mulher foi ganhando mais espaço nessa modalidade e, até nos dias atuais existe essa predominância feminina e, nesse decorrer do tempo à sociedade tabulou o preconceito da

sua prática no gênero masculino, visto que necessita-se desconstruir esse tabu imposto pela sociedade.

Atualmente ainda existe em algumas escolas a separação entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física, em que os dois gêneros praticam as atividades em horários diferentes. Necessita-se de uma conscientização dos gestores escolares e dos professores de Educação Física se impor, mas devido à questão financeira, os mesmos aceitam o que a escola submete sem haver crítica, devido a isso, esses casos ainda acontecem.

No que se refere à idade, obteve-se que os professores participantes da pesquisa a faixa etária variaram entre 41 a 61 anos, porém para haver uma readequação numérica, optou-se por arredondar os números, com isso no **Gráfico 2**, as idades variaram entre 40 a 65 anos. Portanto, 11% é a relação entre os docentes entrevistados de 40 – 45 anos, 34% designaram-se aos professores entre 45 – 50 anos, 22% entre 50 – 55 anos, 11% entre 55 – 60 anos e, 22% entre 60 – 65 anos.

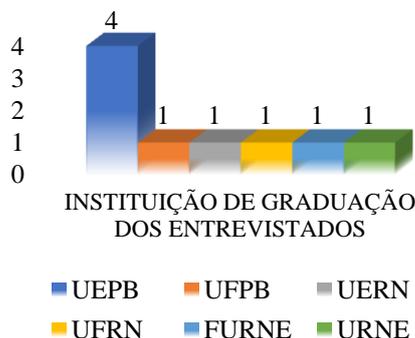
Fazendo uma interligação entre a faixa etária dos professores e os acontecimentos oriundos da Educação física nesta época. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no art. 22 “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”. De acordo com Lima (2015, 249) “Nessa lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física”. Foi a partir desta lei que a Educação Física passa a ser uma disciplina necessária no âmbito escolar, foi uma conquista para a categoria, porém precisando de ressignificá-la.

De acordo com Lima (2015, 250) “Após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira para formar mão-de-obra qualificada”. Em relação à Educação Física, neste período visava-se o ensino tecnicista, no qual o que importava era o movimento em si, ou seja, a técnica, a performance perfeita e, vale salientar que era visível a exclusão dos alunos no contexto desse ensino que viabiliza-se os melhores. Segundo Silva e Fraga (2014, p. 266) “Em relação à disciplina de EF, a LDB de 1971 reafirmava a obrigatoriedade de sua “prática” em todas as instituições escolares independentemente do nível de ensino, considerando-a indispensável para a formação integral das crianças e dos jovens brasileiros”. Para Lima (2015, p. 250) “Nesse período, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970”.

Na década de 80 [...] o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se, então, uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade do ensino fundamental, passou a priorizar o segmento do primeiro ciclo e também da educação infantil. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (LIMA, 2015, p. 251).

A abordagem psicomotora de Le Bolch surgiu com o intuito de romper com o paradigma do ensino tecnicista, que só visa os esportes de rendimento, ocasionando na exclusão dos alunos menos habilidosos, ou seja, a psicomotricidade veio com o intuito da inclusão de que todos os alunos possam participar das aulas independente de suas dificuldades. A abordagem psicomotora foi o ápice para o surgimento de novas abordagens metodológicas relacionadas a Educação Física.

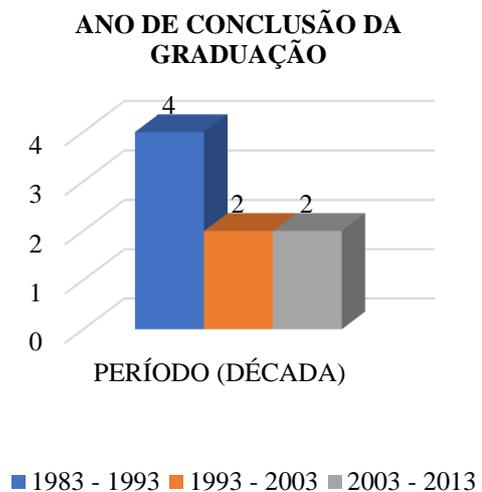
**Gráfico 3** - Instituição de formação da graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB



**Legenda:** UEPB - Universidade Estadual da Paraíba; UFPB - Universidade Federal da Paraíba; UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte; UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte; FURNE - Fundação da Universidade Regional do Nordeste; URNE - Universidade Regional do Nordeste.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

**Gráfico 4** - Ano de conclusão da graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Conforme mostra o **Gráfico 3**, 4 professores se formaram na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e correspondem a 45%, e, as demais correspondem 11% cada, ou seja, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB foi 1 docente que concluiu a graduação e o percentual foi de 11%, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN também 1 docente correspondendo a 11%, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN também 1 docente designando 11%, na Fundação da Universidade Regional do Nordeste -

FURNE também 1 docente obtendo 11% e também 1 docente que terminou a graduação na Universidade Regional Do Nordeste - URNE ocasionando 11%.

Conforme a CNE / CES n° 07 / 2004, p. 01, no art. 4º:

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

No período da graduação, os professores devem instigar o senso crítico e reflexivo nos alunos para os mesmos fazerem uma leitura nos aspectos sociais, políticos e culturais e, com isso, enfatizando uma formação ampla e consciente das diversidades e da realidade social. Segundo Cury (2004, p. 778) “A formação didático-pedagógica é necessária para a formação de gerações de estudantes qualificados, muitos dos quais voltados para as licenciaturas responsáveis pela formação de outros docentes para atuar na educação básica”.

No que tange ao ano de conclusão da graduação no **Gráfico 4**, dos 9 entrevistados, 8 responderam o ano em que concluíram a graduação, sendo assim, entre 1983 a 1993 foram 4 pessoas concluintes neste período obtendo 50% do percentual, já entre 1993 a 2003 foram 2 pessoas que concluiu a graduação neste período ocasionando em 25% e, 25% entre 2003 a 2013 foram também 2 pessoas que terminaram a graduação neste período. Vale ressaltar que o período de término vigente da conclusão da graduação desses professores foi entre 1983 a 2007, entretanto para arredondar o período e deixá-lo em década, optou-se por deixar entre os anos de 1983 a 2013.

O decreto-lei n° 1.212, de 17 de abril de 1939, no art. 1º: “Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos [...]”. Era um ensino visando apenas os aspectos técnico, anatômicos, fisiológicos e médico, ou seja, um conhecimento restrito, ao qual não se enfatizava o processo pedagógico em si. Segundo Neto et al. (2004, p. 117) “Da mesma forma pode-se dizer que a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador”.

A partir de 1970, a produção de pesquisa na Educação Física esteve prioritariamente atrelada às ciências biológicas e exatas, o que refletiu totalmente na concepção de formação de professores. Nessa perspectiva, essa concepção, propiciou uma formação acadêmica que, inconscientemente ou não, levou os professores de Educação Física escolar a assumir um papel de treinadores ou técnicos desportivos (ALBUQUERQUE, 2009, p. 2253).

Os cursos de Educação Física visavam mais os aspectos técnicos e de rendimento,

deixando de lado os aparatos pedagógicos de ensino e, com isso, formava-se consequentemente mais treinadores e técnicos para o ambiente escolar do que professores o que até hoje ainda se tem essa perspectiva de “Educação Física na escola”, do que a “Educação Física da escola” ainda a sua predominância é pouco vista nas instituições escolares, porém a Educação Física da escola ocorre mais nas instituições públicas do que nas escolas privadas, as escolas privadas tornam a Educação Física como sendo um componente fragmentado por modalidades.

localizo o referido paradoxo da Educação Física quando ensina o esporte na escola: a Educação Física conquista a sua legitimidade pedagógica na medida em que perde a sua autonomia pedagógica. Servir à indústria do esporte, transmitindo os seus códigos e valores: eis a legitimidade, eis a perda de autonomia (VAGO, 1996, p. 08).

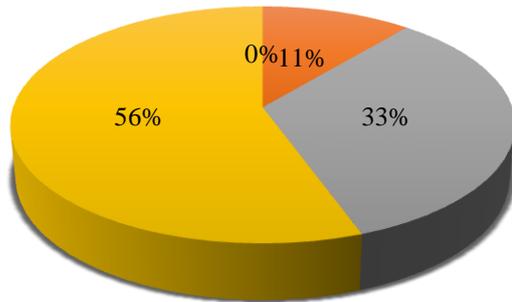
**Quadro 1** - Pós-Graduações, área, instituição e ano de conclusão dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB

DOCENTES	PÓS-GRADUAÇÃO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
P1	Especialização	Atividades em Academia; Lazer; Políticas Públicas de Educação.	USP, UFMG, FIP.	1990, 2004, 2007.
	Mestrado	Ciências da Educação.	Lusófona.	2008.
	Doutorado	Ciências do Movimento Humano.	UAA- Paraguai.	2012.
P2	Especialização	Comunicação Educacional.	Universidade Regional do Nordeste.	1989.
	Mestrado	Atividade Física e Saúde.	Universidade de Granada – Espanha.	1989.
	Doutorado	Atividade Física e Saúde.	Universidade de Granada – Espanha.	2011.
P3	Doutorado	Planejamento Urbano e Regional.	UFRJ.	2017.
P4	Especialização	Educação Psicomotora.	UEPB.	1995.
	Mestrado	Ciências da Educação.	UNISC.	2019.
P5	Especialização	Atividade Física e Saúde e Ergonomia.	UEPB E FIP.	2006 e 2016.
P6	Especialização	Educação Física para grupos especiais; Ciências da Educação.	Não Informou.	Não Informou.
	Mestrado	Educação	Não Informou.	Não Informou.
P7	Especialização	Educação Física Escolar (Crianças)	Não Informou.	1993.
	Mestrado	Saúde Pública (adolescentes).	Não Informou.	2003.
	Doutorado	Comportamento Motor (idosos).	Não Informou.	2010.
P8	Especialização	Educação Física Escolar	UFRN.	1999.
	Mestrado	Educação.	UFRN.	2002.
	Doutorado	Ciência da Motricidade Humana.	Não Informou.	2010.
P9	Mestrado	Serviço Sociais (políticas sociais).	UFPB.	2010.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

**Gráfico 5** - Nível de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do Departamento de Educação Física da UEPB

**NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

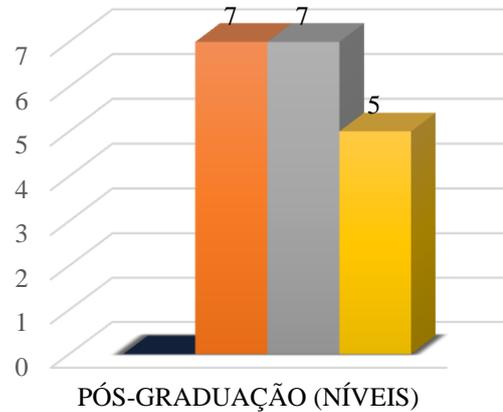


- NÃO POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO
- ESPECIALIZAÇÃO
- MESTRADO
- DOUTORADO

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

**Gráfico 6** - Cursos de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do Departamento de Educação Física da UEPB

**CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**



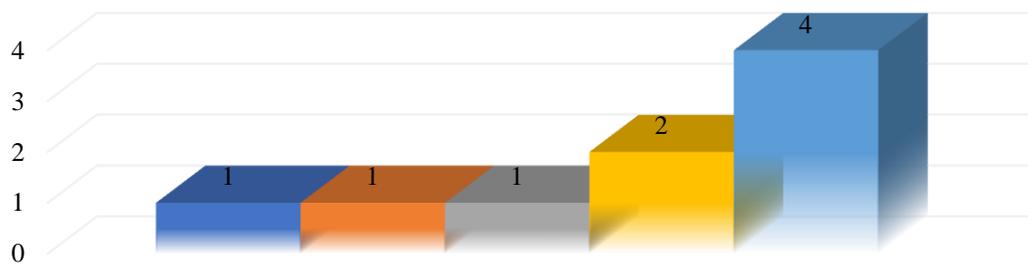
- \*SPG
- ESPECIALIZAÇÃO
- MESTRADO
- DOUTORADO

Legenda: \*SPG – Sem Pós-Graduação

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

**Gráfico 7** - Titulações dos professores universitários entrevistados do Departamento de Educação Física da UEPB

**TITULAÇÕES**



- ESPECIALIZAÇÃO
- MESTRADO
- DOUTORADO
- ESPECIALIZAÇÃO + MESTRADO
- ESPECIALIZAÇÃO + MESTRADO + DOUTORADO

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No **Quadro 1**, vem mostrar as Pós-Graduações e suas respectivas áreas, bem como as instituições e o ano de conclusão de cada Pós-Graduação de cada professor. Em relação aos 9

entrevistados todos possuem Pós-Graduação no **Gráfico 5**, nota-se que o nível de titulação é 11% especialização, 33% mestrado e 56% doutorado. No **Gráfico 6**, mostra que entre os 9 professores, 7 possuem especialização, 7 possuem mestrado e 5 possuem doutorado. Constatou-se que no **Gráfico 7**, 11% possui apenas especialização, 11% possui apenas mestrado, 11% possui apenas doutorado, 22% possuem especialização e mestrado e, 45% possuem especialização, mestrado e doutorado. Nota-se que na questão da titulação ainda possui professor com apenas especialização em sua titulação, porém a maioria em si possui as três titulações.

Conforme a LDB (1996) no art. 52 do 2º inciso é necessário “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. É essencial possuir Pós-Graduação *Stricto Sensu* na docência universitária visto que determinados campos do conhecimento, que irão ser repassados, discutidos e refletidos com os discentes universitários para disseminar a criticidade nos alunos. Segundo Kokubun (2006, p. 31) “Na Educação Física brasileira, a Pós-Graduação tem sido considerada primordialmente um meio para formação de recursos humanos para o magistério superior”. A Pós-Graduação é um dos principais meios de entrada para ingressar como professor universitário nas instituições de formação tanto pública como privada, nela se adquire o aperfeiçoamento do conhecimento em determinada área.

De acordo com Tani (2000, p. 80):

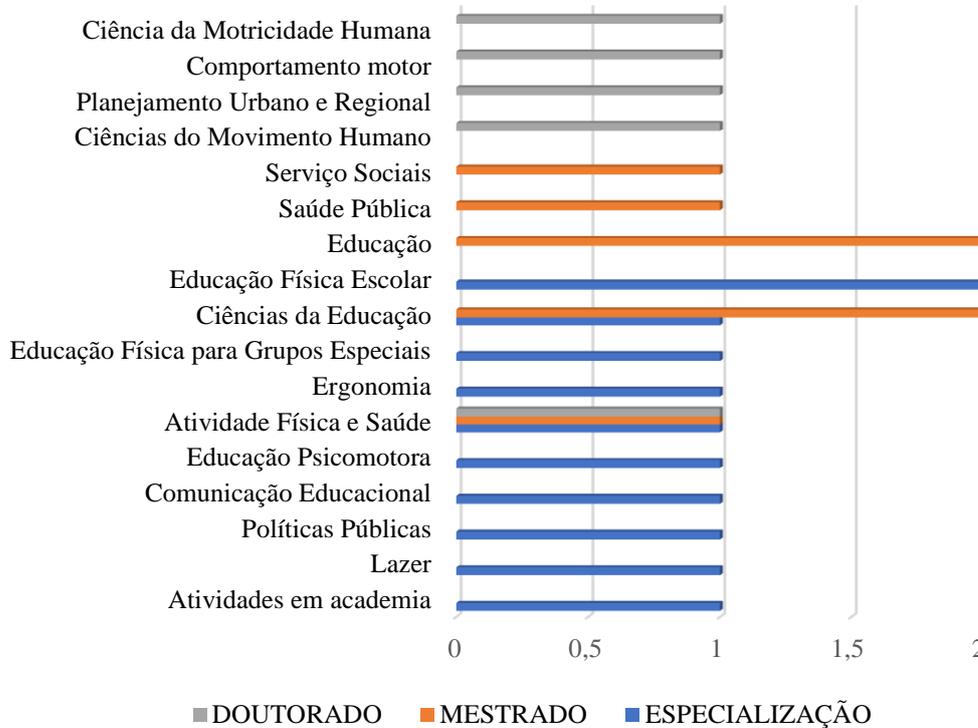
Todavia se considerarmos apenas os objetivos específicos da Pós-Graduação, existem indicadores seguros de que ela tem dado uma contribuição significativa para o país, formando recursos humanos qualificados para a docência no ensino superior e preparando pesquisadores qualificados para o seu desenvolvimento científico e tecnológico.

A formação profissional e continuada requer o aparato da questão social em que irá se entrelaçar com alguma determinada área, vale salientar que a Educação Física o enfoque é na esfera crítica e reflexiva dos alunos visando às necessidades sociais.

Segundo Mittler (2003, p. 35) “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”. Na Pós-Graduação que os professores vão adquirindo um leque de conhecimento em áreas específicas, porém devem-se visar conhecimentos oriundos da inclusão com ênfase nas múltiplas diversidades sociais. Para Copetti, (2012, p. 20) “os profissionais inseridos na área devem estar preparados para receberem todos os alunos independentes das deficiências que possam ser apresentadas pelos

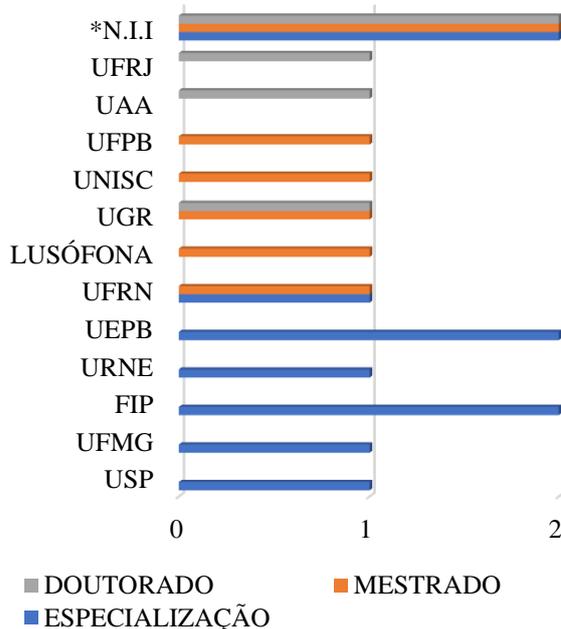
alunos”.

**Gráfico 8 - Áreas dos cursos de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB**  
**ÁREAS DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

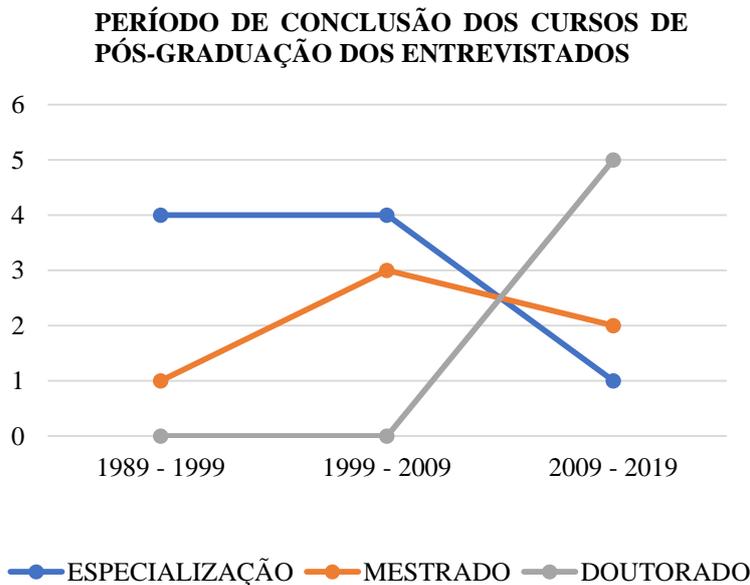
**Gráfico 9 - Instituição dos cursos de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB**  
**INSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**



**Legenda:** \*N.I.I – Não Informou a Instituição; UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; UAA - Universidad Autónoma de Asunción; UFPB – Universidade Federal da Paraíba; UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul; UGR - Universidad de Granada; LUSÓFONA - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UEPB – Universidade Estadual da Paraíba; URNE - Universidade Regional do Nordeste; FIP - Faculdades Integradas De Patos; UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais; USP - Universidade de São Paulo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

**Gráfico 10** - Período de conclusão dos cursos de Pós-Graduação dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No que tange no **Gráfico 8**, os cursos de Pós-Graduação obteve-se 10 áreas diferentes dos cursos de especialização ao qual existem 2 professores especialistas em Educação Física Escolar e as demais áreas da especialização apenas 1 professor, 5 áreas diferentes dos cursos de mestrado em que existem 2 Mestres em Ciências da Educação e, 5 áreas diferentes dos cursos de doutorado e vale salientar que todas com diferentes áreas. Sendo que o curso de Atividade Física e Saúde têm na especialização, no mestrado e no doutorado e, o curso de Ciências da Educação possui na especialização e no mestrado.

Os dados apontam no **Gráfico 9**, que em relação às instituições obteve-se 12 instituições, 5 instituições apenas de especialização, no qual 2 professores não informaram a instituição e na especialização possuindo 1 professor em 3 das 5 instituições, porém a UEPB e a FIP, cada uma obtiveram 2 professores; 3 instituições apenas de mestrado em que 2 professores não informaram a instituição e possuindo 1 professor por instituição; 2 instituições apenas de doutorado, visto que também 2 professores não informaram a instituição e possuindo 1 professor por instituição. Obteve-se 3 professores que não informaram as instituições foram eles P6, P7 e P8, não informando respectivamente as instituições de tais titulações: especialização, mestrado; especialização, mestrado e doutorado; e doutorado. Entretanto a UFRN teve especialização e mestrado e a UGR teve mestrado e doutorado. No Nordeste foi à região onde mais obteve formandos em Pós-Graduação e, em seguida vem à região Sul/Sudeste e, teve 3 instituições estrangeiras.

Já a respeito do ano de conclusão das Pós-Graduação no **Gráfico 10**, variaram entre

1989 a 2019, com isso o período da especialização variou entre 1989 a 2016, o mestrado entre 1989 a 2019 e, o doutorado entre 2010 a 2017. Em relação aos períodos de conclusão das Pós-Graduações de especialização, mestrado e doutorado obteve-se no total 23 Pós-Graduações, com isso, 23 períodos de anos de conclusões, o qual dos 23 períodos obteve-se 20 períodos, pois 3 desses períodos é do P6, o qual designa-se de 2 especialização e 1 mestrado, com isso totalizando 3 períodos de conclusão de Pós-Graduação que não foram informados na pesquisa. O **Gráfico 10**, aponta que 25% concluíram no período entre 1989 – 1999, 35% concluíram no período entre 1999 – 2009 e, 40% concluíram no período entre 2009 – 2019.

Conforme Corrêa, Corrêa e Rigo (2018, p. 360):

A pós-graduação stricto sensu da Educação Física brasileira é um fenômeno relativamente recente. Os primeiros cursos surgiram entre o fim da década de 1970 e início da década de 1980. Todavia, ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010 ocorreu um expressivo crescimento no número de cursos de mestrado e de doutorado na área.

O **Gráfico 10**, vem mostrando que entre o ano de 1989 a 1999 ele vem apresentando uma escassez em relação ao doutorado e um leve percentual no mestrado, porém na especialização tem seu ápice, ao qual o mesmo continua predominando no período de 1999 a 2009 e, o mestrado sobe significativamente em relação à década anterior e, o doutorado continua inerte, mas no período entre 2009 a 2019 ele tem um desenvolvimento bem acentuado, ou seja, é o período do ápice para o doutorado em relação aos professores, entretanto o mestrado tem um leve declínio e, a especialização tem uma queda bem visível e acentuada.

Vale salientar que em relação a essa análise, isso é um acontecimento comum em cada período, pois após o término da graduação, os professores irão à busca da especialização e, em seguida vem o mestrado que é a continuação da sua formação acadêmica e uma das formas de inserção na docência universitária e, por último visa o doutorado ao qual requer mais tempo e um estudo mais específico, em que os professores necessitam se aprofundar em uma determinada área/assunto.

Para Gomes et al. (2019, p. 13) “A discussão acerca da pós-graduação em Educação Física no Brasil, notadamente no que se refere às discussões pedagógicas, ainda é algo bastante complexo e por vezes carregado de ranços históricos”. O presente estudo mostra que a maioria das áreas de Pós-Graduação é em torno da educação, o qual é algo positivo, pois há uma grande predominância de cursos de Pós-Graduação mais voltados para as áreas da saúde, contudo havendo pouco nas áreas políticas, social e de planejamento urbano e regional e,

escassez principalmente no que tange as áreas filosóficas e de educação adaptada e inclusiva.

Contudo, Gaya (2017, p. 72) afirma que:

[...] os currículos dos cursos de formação de professores de educação física incharam de tantas fisiologias, bioquímicas, biomecânicas, psicologias, antropologias, estatísticas e, por outro lado, esvaziaram-se de seu conteúdo pedagógico, filosófico e político.

Em seguida vêm as Pós-Graduações ligadas à área da saúde que vem abrangendo uma variação de cursos. Porém, no que se remete às áreas motoras, psicomotoras e de movimento humano não apresenta escassez com o público entrevistado. No estudo de Gomes et al. (2019) realizaram uma pesquisa de mapeamento em relação às diversidades epistemológicas, tendo por base os programas de Pós-Graduação em Educação Física especificamente nas universidades brasileiras, com isso, eles coletaram as informações por meio da Plataforma Sucupira, Currículo *Lattes* e também em páginas *online* dos programas de Pós-Graduação e, infere-se expor que os mesmos notaram “uma predominância da Biodinâmica no interior dos programas e quando comparada a quantidade absoluta de docentes, os valores ainda são muito distantes da subárea pedagógica” (GOMES et al., 2019, p. 12).

[...] os currículos assumiram um perfil epistemológico radicalmente multidisciplinar na medida em que habitam num mesmo espaço de formação diversas disciplinas científicas que, no entanto, são peças de um quebra-cabeças sem solução (GAYA, 2017, p. 72).

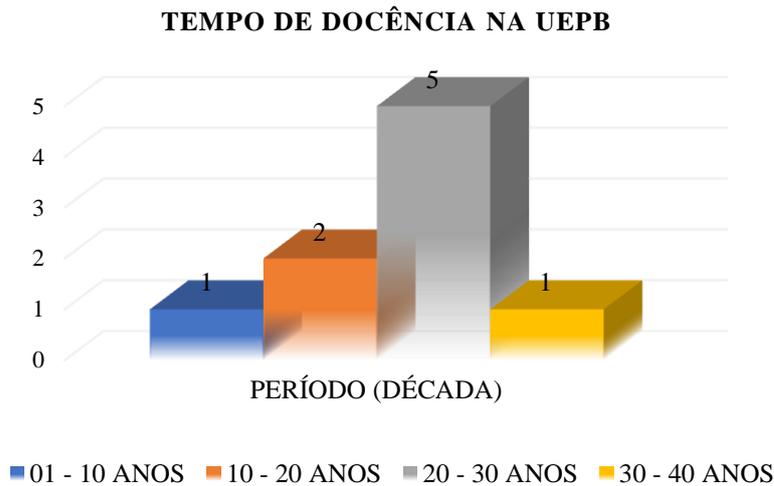
Para Kokubun (2006, p. 31-32) “Cabe ao docente do ensino superior estar atento às inovações e aperfeiçoamentos nas fronteiras do conhecimento, sob pena de formar recursos humanos sem a competência para acompanhar as demandas da sociedade”. Como a temática é voltada para o conhecimento que os professores universitários têm em relação ao público com TEA no âmbito educacional, metodológico, é essencial que os professores tenham a curiosidade em temáticas relacionadas às diversidades, bem como o público com TEA, no qual vise à formação tanto dos graduandos quanto dos Pós-Graduandos na esfera cultural, social e política.

Conforme Todorov e Hanna (2010, p. 149) “Na região nordeste, desconhecemos cursos de pós-graduação com possibilidade de orientação em análise do comportamento”. Porém, atualmente no Nordeste e especificamente no Estado da Paraíba, essa realidade se modificou e há sim a existência de cursos de Pós-Graduação voltados para a análise do comportamento, porém em sua maioria sendo realizado em instituições particulares.

De acordo com Gomes et al. (2019, p. 13):

[...] mesmo dentro da vertente pedagógica, as discussões, os caminhos epistemológicos e as ênfases das pesquisas variam de instituição para instituição, bem como de docente para docente, na medida em que apresentam temáticas e focos de pesquisas distintos, apontando mais uma vez para a diversidade no fazer científico da área.

**Gráfico 11** - Tempo de docência dos professores universitários entrevistados do DEF da UEPB



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

**Quadro 2** - Disciplinas que ministram?

DOCENTES	DISCIPLINAS QUE MINISTRAM
<b>P1</b>	Estudo do lazer; Políticas Públicas de Esporte e Lazer; Danças.
<b>P2</b>	Gestão em Educação Física Escolar, Estágios Supervisionados I, II e III na Licenciatura e Estágios Supervisionados I, II, III e IV no Bacharelado em Educação Física.
<b>P3</b>	Estudos do Lazer, Estágio na Licenciatura e no Bacharelado e Métodos e Técnicas de Pesquisa.
<b>P4</b>	Fundamentos da Educação Física II – Estágios Supervisionados I e II.
<b>P5</b>	Políticas Públicas e Ergonomia.
<b>P6</b>	Atividade física para Deficientes, Direitos Humanos e Diversidades, Estágios I e III.
<b>P7</b>	Medidas e Avaliação em Educação Física; Atividade Física e Envelhecimento Humano e Estágio Supervisionado II.
<b>P8</b>	Brincadeiras e Jogos; Estágio Supervisionado;
<b>P9</b>	Atividades Aquáticas; Fundamentos da Educação Física; Ginásticas; Práticos Corporais de Aventura.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No que se remete ao tempo de docência, os professores informaram que atuavam entre o período de 08 a 37 anos de docência na UEPB, porém para arredondar os anos por décadas, foi preferível deixá-lo no período entre 01 a 40 anos como mostra a **Gráfico 11**, e, com isso, 11% refere-se ao período entre 01 – 10 anos, 22% entre o período de 10 – 20 anos, 56% entre o período de 20 – 30 anos, e por último 11% no período entre 30 – 40 anos atuando no corpo docente da UEPB.

Conforme Freire e Fernandez (2015, p. 265) “Com o passar do tempo e o ganho de capital simbólico, sobretudo relacionado ao prestígio com alunos e a experiência como docentes, os professores passam a construir uma relação mais assimétrica com estes agentes do campo”. Com o decorrer do tempo de docência os professores vão adquirindo mais experiências e, conseqüentemente vai desencadeando na construção tanto acadêmica como profissional.

De acordo com Sordi (2019, p. 151):

Tempos em que docência de qualidade é confundida com número de publicações em periódicos de excelência e parcerias internacionais, nem sempre alinhadas com a complexidade dos problemas locais que precisamos ajudar a equacionar em nome da justiça social.

Para ter uma docência com qualidade, necessita-se mais do que publicações em periódicos de qualidade, é preciso ressignificar a prática pedagógica para pensar em questões vinculadas de cunho social, visar no âmbito das minorias e, suas perspectivas para obter-se um ensino melhor.

Segundo Pereira (2015) “O domínio amplo do conhecimento, a capacidade de decidir, de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa sempre foram objetivos da educação superior, mas neste atual tempo histórico adquiriu maior intensidade”.

Trata-se da necessidade do docente estar em constante formação, ser capaz de cumprir as exigências das instituições de ensino, atender as necessidades e expectativas dos alunos, ter criatividade para trabalhar com turmas heterogêneas e saber lidar com as diferenças, conseguir articular diferentes conteúdos, acompanhar os avanços tecnológicos, cumprir o programa de ensino, aliar ensino e pesquisa etc (METZNER, 2014, p. 639).

Conforme Gomes (2007, p. 17) “[...] o currículo se resume à grade curricular de um curso de formação, que é formado por disciplinas com diferentes cargas horárias, distribuídas em séries e ou períodos, com conteúdos diferenciados, enfim, o currículo direciona e conduz todo o curso”. Em relação ao **Quadro 2**, vem abranger uma variação de disciplinas ministradas pelos professores, em que vai desde os blocos de conteúdos interligadas a área da Educação Física, a disciplinas que visem a saúde, política, científicas e metodológicas. O P6, as disciplinas ministradas por ele enfatizam os componentes: “*Atividade física para Deficientes, Direitos Humanos e Diversidades [...]*”. Ou seja, são disciplinas que têm a finalidade nas diversidades, que instiga nos alunos o senso de empatia e de adquirir conhecimentos em relação às variadas deficiências, com o intuito de promover a reflexão e

ênfatizar discussões entre os docentes com os discentes no ensino superior, e remeter-se a uma troca de conhecimento mútuo, enraizada no contexto de suas experiências vividas no percurso de sua formação. Para Gomes (2007, p. 47 - 48):

[...] a EFE é uma disciplina relativamente nova na grade curricular dos cursos de graduação em Educação Física e que ela tem buscado estruturar-se dentro desta área, faz-se necessário um estudo para que se possa estabelecer um modelo teórico bem como discutir ações pedagógicas adequadas a cada área de formação (licenciatura e bacharelado), na tentativa de responder às demandas tanto sociais quanto de capacitação profissional.

No **Quadro 2**, é notório que os estágios supervisionados estão com mais frequência entre as disciplinas ministradas e, vale salientar que nestes componentes curriculares há predominância dos estudantes do curso de Educação Física se depararem com alunos que possuem diversas deficiências entre elas o TEA, os estágios são um meio do discente universitário se familiarizar com o ensino escolar e aprender na práxis a sua metodologia de ensino e por meio desta buscar conhecimento para se aprofundar nas variadas questões sociais e levar em conta a realidade dos alunos da escola ao qual irão estagiar. Em relação ao parecer CNE/CP nº 5/2005, vem abranger algumas questões relacionadas ao estágio curricular:

[...] planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (2005, p. 15).

De acordo com Metzner (2014, p. 640) “O conhecimento não pode se restringir apenas a uma área específica, mas, sim, deve-se articular o conhecimento de uma disciplina com os saberes e práticas das demais”. Os componentes curriculares devem interligar entre si na sua práxis, em que favoreça um conhecimento ativo e amplo aos alunos. A grade curricular dos cursos de Educação Física deve favorecer a iniciação da conexão entre os componentes curriculares, posteriormente cada docente viabilizará a melhor forma de como irá atrelar a sua disciplina com as demais. Segundo Ilha (2010, p. 37) em relação a:

dinâmica curricular e na construção do conhecimento denota-se grande relevância aos demais elementos que compõem a formação do futuro professor de Educação Física, já que, através das disciplinas do currículo situa-se o acadêmico frente a sua profissão, mas a partir dessas ele deverá buscar outras formas de constituir-se docente.

Conforme Metzner (2014, p. 641) “os currículos dos cursos de formação, que

historicamente priorizaram a transmissão de conteúdos precisam ser questionados, pois os cursos que possuem uma visão conteudista geram disciplinas fragmentadas”. É primordial vincular o ensino ao senso crítico dos alunos e fazer uma ponte em relação às questões ligadas à cidadania, a inclusão e, questões sociais.

Para Rocha (2014, 46 - 47):

o professor vai precisar de certo tempo, para organizar o ensino, mais outra quantidade de tempo, para fazer com que o estudante pesquise e aprenda o verdadeiro significado de articular o ensino/pesquisa, mais outro tempo, além da extensão, para a qual será necessário também mais um tempo.

As atividades complementares e principalmente os projetos acadêmicos nas universidades fazem um papel muito importante na vida dos discentes, pois os preparam a fazerem a interligação cultural, política e visa as questões sociais. Segundo a LDB (1996) no art. 52 “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

No parecer CNE/CP nº 5/2005, vem mostrar algumas atividades complementares que se enfatizam nos cursos superiores são eles:

o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (2005, p. 15).

**Quadro 3 - 1) O que você sabe sobre o Transtorno do Espectro Autista?**

<b>P1</b>	É um transtorno do neurodesenvolvimento infantil que está caracterizado pelas dificuldades de integração social, comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos.
<b>P2</b>	Refere-se a série de condições caracterizadas pelos desafios como habilidades sociais, comportamentos repetitivos, fala e comunicação não-verbal, bem como por forças e diferenças únicas.
<b>P3</b>	Pessoa que está voltada para si, não se dando conta do seu entorno, que tem determinados momentos que muda de temperamento repentino, às vezes chegando a ficar agressivo.
<b>P4</b>	É um transtorno neural causado por dificuldades na comunicação, na interação social, comportamentos repetitivos, podendo apresentar dificuldades sensoriais.
<b>P5</b>	Sei muito pouco.
<b>P6</b>	Definição, características, métodos de atividades motoras para autistas.
<b>P7</b>	Distúrbio neurológico o qual o indivíduo apresenta dificuldade de comunicação e socialização com outras pessoas, sendo que esta tem graduação diferente para cada um.
<b>P8</b>	O transtorno do espectro autismo é um transtorno de neurodesenvolvimento no qual a pessoa tem dificuldades de comunicação.
<b>P9</b>	O pouco que sei é referente a algumas pessoas próximas a mim, como um primo. No mais, nunca

procurei saber.
-----------------

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No **Quadro 3**, em relação a essa pergunta os P1, P2, P4, P7 e P8 falaram respectivamente sobre o TEA o definindo e designando as características do autismo: “*É um transtorno do neurodesenvolvimento infantil que está caracterizado pelas dificuldades de integração social, comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos*”; “*Refere-se a série de condições caracterizadas pelos desafios como habilidades sociais, comportamentos repetitivos, fala e comunicação não-verbal, bem como por forças e diferenças únicas*”; “*É um transtorno neural causado por dificuldades na comunicação, na interação social, comportamentos repetitivos, podendo apresentar dificuldades sensoriais*”; “*Distúrbio neurológico o qual o indivíduo apresenta dificuldade de comunicação e socialização com outras pessoas, sendo que esta tem graduação diferente para cada um*”; “*O transtorno do espectro autismo é um transtorno de neurodesenvolvimento no qual a pessoa tem dificuldades de comunicação*”.

Essas conceituações são oriundas de manuais psiquiátricos como o DSM-V em que conforme o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) “O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades” (2014, p. 809).

Esses manuais derivam e visam o modelo médico no qual estão intrínsecas um com o outro. Segundo Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 189) “Esse modelo, também denominado modelo individual, reforça a deficiência como inerente ao campo das doenças ou suas consequências, colocando a pessoa com deficiência no lugar de doentes e inválidos”.

De acordo com Pereira (2008, p.32) “O foco é na “anormalidade” do corpo, da condição ou da incapacidade e a forma como isto, por sua vez, causa uma deficiência”.

Os indivíduos com TEA são muito tabulados pelas características, mas vai muito mais além que isso, quando se foca apenas em suas características patológicas os deixam inertes ao capacitismo, sendo eles muito mais do que um diagnóstico. Para Dias (2013, p. 02) “Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas [...]. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano”.

Em relação aos demais professores P3, P5, P6 e P9. O P6 disse o que sabe sobre o TEA “*Definição, características, métodos de atividades motoras para autistas*”. Ele também se volta para o modelo médico, mas não caracteriza e nem define o autismo, apenas

informando que conhece, entretanto disse que também sabe sobre os métodos de atividades motoras, mas não informou quais são.

O P3 *“Pessoa que está voltada para si, não se dando conta do seu entorno, que tem determinados momentos que muda de temperamento repentino, às vezes chegando a ficar agressivo”*.

Esse é um comentário generalista, nem todo indivíduo com TEA fica no seu mundinho, modifica o comportamento repentinamente e nem tão pouco é agressivo, isso varia de cada autista, em que existe a individualidade de cada um, ou seja, nenhum autista é igual ao outro e nem sequer apresenta os mesmos comportamentos, nem todo autista severo é agressivo como nem todo autista com nível leve é calmo, como introduzindo um trecho do comentário do P7 *“sendo que esta tem graduação diferente para cada um”*, ou seja, cada um apresenta as suas idiosincrasias de formas diferentes. O P5 *“Sei muito pouco”*; e o P9 *“O pouco que sei é referente a algumas pessoas próximas a mim, como um primo. No mais, nunca procurei saber”*; ambos afirmam saber pouco do assunto, ao qual apresentaram certo desinteresse no assunto, mesmo o P9 tendo um parente próximo que possui TEA.

**Gráfico 12** - 2) Você já ministrou aula para aluno com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior?



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

**Quadro 4** - Perguntas que não houveram respostas

PERGUNTAS QUE NINGUÉM RESPONDEU
2.1- Se sim, você utiliza as metodologias e métodos voltados para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas suas aulas? ( )SIM ( )NÃO
2.1.1- Se sim, qual e por que a utiliza?
2.1.2- Se não, por que não utiliza?

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

As perguntas 2, 2.1, 2.1.1, 2.1.2 estão interligadas uma na outra e, não houve respostas para as perguntas 2.1, 2.1.1, 2.1.2 como mostra o **Quadro 4**, só houve resposta na pergunta 2, o **Gráfico 12**, mostra que todos os professores, ou seja, 100% afirmam que nunca ministrou aula para alunos com TEA e, isso me vem uma indagação: Por que não possui nenhum aluno

com TEA no DEF da UEPB? O porquê desses alunos ainda não chegarem na universidade? Essa questão é muito séria, pois para os mesmos chegarem na universidade precisa de uma base sólida no ensino básico, ou seja, um acompanhamento específico para as suas necessidades, mesmo as leis garantindo o direito a cuidadores, pois as leis existem, mas, na prática as coisas funcionam diferente.

Necessita-se analisar a qualidade do ensino que está sendo repassada para esses alunos. Ao qual me pergunto, será que o governo está investindo em capacitação para tais professores e cuidadores? O governo infelizmente não oferece muitos subsídios e recursos para cursos de capacitação específicos para a ampliação do conhecimento dos professores tanto no meio escolar quanto no ensino superior no contexto de práticas pedagógicas de ensino para alunos com TEA. A maioria dos cursos voltados para estratégias de ensino e intervenção para indivíduos com TEA em sua maioria o custo dos cursos não são muito acessíveis financeiramente para uma boa parte dos professores, ou seja, o custo dos cursos são elevados, o qual os mesmos não tem condições de pagá-los e muito menos é obrigação deles pagarem por estes cursos, muitos deles utilizam os meios de comunicação como a internet para ampliar o seu conhecimento a respeito das práticas pedagógicas e metodológicas específicas para o TEA. O ideal seria que o sucesso dos alunos com TEA estivesse associado ao sucesso de todo o sistema educacional, desde o ensino básico até o superior, mas infelizmente não é o caso, sabemos das dificuldades encontradas por esse público no sistema educacional, mesmo eles tendo direitos, os direitos na maioria são postos, porém a qualidade às vezes não se adequa ao que o aluno precisa. É um ensino que precisa de adaptações e de formas avaliativas corretas para o ingresso dos mesmos na universidade. Mas, será no que tange a forma de prestar vestibular se adaptou a esse público e, como ocorre essa adaptação?

Para Sales e Viana (2019) “A problemática do ensino e aprendizagem para o público com Transtorno do Espectro do Autismo se configura como uma demanda repleta de possibilidades pedagógicas, mas permeada por dúvidas e preconceitos que precisam ser desmistificados e superados”.

**Quadro 5** - 2.2) Se não, você está se preparando caso entre algum graduando com Transtorno do Espectro Autista no curso? Comente.

<b>P1</b>	Estou estudando sobre o autismo, é uma situação que não é nova, mas torna-se nova, pois no tempo que terminei Educação Física não existia essas coisas, a ciência sempre existiu, mas a comunidade e a sociedade ainda não estava preparada para entender. As leis existem há muito tempo, porém a sociedade ainda não está pronta para receber nem no ambiente cívico e no ambiente profissional. Estou estudando, pois possa ser que eu me depare algum dia com algum aluno com essa síndrome, porém nunca dei aula, por isso que eu não conheço muita coisa, mas estou estudando por uma questão de curiosidade.
<b>P2</b>	Como meu componente é oferecido no 6º período em diante, terei 3 anos para me preparar juntamente com outros profissionais. Atualmente temos um aluno com deficiência auditiva.
<b>P3</b>	NÃO RESPONDEU
<b>P4</b>	Não, porque não tinha pensado nesta possibilidade, em trabalhar com este tipo de aluno.
<b>P5</b>	Não. Infelizmente meu conhecimento é muito pouco sobre o assunto. De verdade nunca imaginei que poríamos ter um aluno com TEA matriculado no nosso departamento.
<b>P6</b>	Sim.
<b>P7</b>	Não, precisaria de capacitação para conseguir me comunicar com a pessoa com TEA.
<b>P8</b>	Tenho lido e estudado sobre a temática, pois me interessa e já ministrei aulas em curso superior na disciplina de Educação Física para deficientes na qual discutimos sobre o TEA.
<b>P9</b>	Acho que não estou preparado. Durante a graduação e mesmo durante meus anos como professor, nunca foi uma área de interesse ou investigação. Mesmo entendendo que isso é fundamental para que nós professores possamos dar conta de prováveis pessoas com o transtorno em nossa sala de aula.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Em relação ao **Quadro 5**, a resposta do P1, no trecho em que ele fala “[...] *é uma situação que não é nova, mas torna-se nova, pois no tempo que terminei Educação Física não existia essas coisas, a ciência sempre existiu [...]*”, com isso, destaca-se o estudo científico de Timo, Maia e Ribeiro (2011, p 834) “[...] a primeira descrição da síndrome do autismo infantil foi feita em 1943 por Leo Kanner. O artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, publicado na extinta revista *The Nervous Child*, compreende a apresentação de 11 casos clínicos de crianças [...]”. Ou seja, há muito tempo já havia estudos com esse público, porém nessa linha tênue em relação ao autismo, agora na atualidade é que se vê mais se falando sobre o TEA, porém ao longo desse tempo ficou como sendo algo novo e atual, o que esse estudo de Kanner desmitifica e contradiz essa noção de tempo. O mesmo professor também fala “[...] *As leis existem há muito tempo, porém a sociedade ainda não está pronta para receber nem no ambiente cívico e no ambiente profissional [...]*”, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que se designa à LDB ressalta o direito ao ensino regular dos alunos deficientes, a lei nº 13.146 de 2015 é a LBI assegura o direito a educação inclusiva em todos os níveis educacionais, já a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, designada como a lei Berenice Piana, que é voltada exclusivamente para indivíduos com TEA e, ressalta o direito ao acompanhante especializado, mas como o professor aponta que ainda falta a conscientização da sociedade para obter-se a inclusão dos autistas no meio social. E, o P1 esclarece que “*Estou estudando, pois possa ser que eu me depare algum dia com algum aluno com essa síndrome, porém nunca dei aula, por isso que eu não conheço muita coisa, mas*

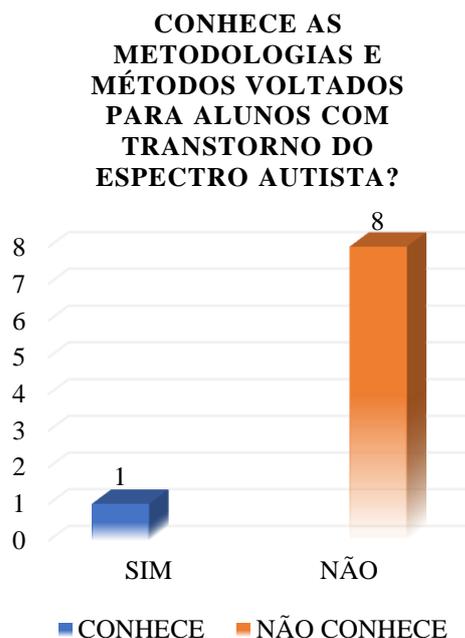
*estou estudando por uma questão de curiosidade”; e o P8 informa “Tenho lido e estudado sobre a temática, pois me interessa e já ministrei aulas em curso superior na disciplina de Educação Física para deficientes na qual discutimos sobre o TEA”.*

Ambos os professores informam que estão estudando a respeito do assunto, em relação a isso, é muito importante, pois demonstra que estão no processo de construção de sair da bolha em que estão e pensarem em novas perspectivas para o ensino e incentivarem o senso crítico em seus alunos a respeito das diferentes questões “[...] entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62). O P6 diz que está se preparando, mas não faz comentários. O P2 comenta que *“Como meu componente é oferecido no 6º período em diante, terei 3 anos para me preparar juntamente com outros profissionais. Atualmente temos um aluno com deficiência auditiva”,* ou seja, só irá se preparar caso ingresse algum aluno com TEA e, caso ocorra modificações na grade curricular e o mesmo tenha que ir ministrar aula nos períodos iniciais e se depare com o estudante que tenha TEA? O mesmo ressalta que existe um aluno com deficiência auditiva no curso. O P3 não comentou, talvez seja por desconhecimento e/ou falta de interesse em relação ao assunto; O P4, P5, P7 e o P9 afirmam que não estão preparados para atuar com alunos que possuem TEA, entretanto o P4 e o P5 comentam respectivamente o seguinte *“Não, porque não tinha pensado nesta possibilidade, em trabalhar com este tipo de aluno”, “Não. Infelizmente meu conhecimento é muito pouco sobre o assunto. De verdade nunca imaginei que poríamos ter um aluno com TEA matriculado no nosso departamento”.*

O capacitismo intitulado nos comentários de ambos os professores é notório, por talvez acharem que os alunos com TEA são incapazes de chegar no nível superior, o que de fato esses comentários entram em contradição com o censo do MEC/ INEP (2018) que em relação à Educação Superior mostra que a quantidade de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação foi de 38.272 em 2017, evoluiu muito, pois em 2009 foram matriculados 20.530 na educação superior. Especificamente em 2017 o número de matrículas de alunos com autismo infantil foi 378 e com Síndrome de Asperger foi 376, com isso totalizando 754 alunos matriculados com TEA em cursos de graduação. Já o P7 fala *“Não, precisaria de capacitação para conseguir me comunicar com a pessoa com TEA”,* a capacitação é muito importante para o trabalho pedagógico com esse público, o professor apresenta consciência disso, a conscientização é um passo muito importante, mas, é

necessário mais do que a consciência dos fatos é primordial ações para haver melhoria no ensino, pois a falta de conhecimento ocasionará na dificuldade de assimilação do processamento de ensino e aprendizagem dos discentes. O P9 “Acho que não estou preparado. Durante a graduação e mesmo durante meus anos como professor, nunca foi uma área de interesse ou investigação. Mesmo entendendo que isso é fundamental para que nós professores possamos dar conta de prováveis pessoas com o transtorno em nossa sala de aula”, o mesmo relata saber da importância em conhecer sobre a temática, mas afirma que não tem interesse pela área, o que é algo muito comum entre os professores, mas realça uma preocupação eminente no que tange na qualidade do ensino superior para os futuros discentes com TEA.

**Gráfico 13** - 3) Você conhece as metodologias e métodos voltados para alunos com Transtorno do Espectro Autista?



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Em relação ao **Gráfico 13**, 11% conhecem as metodologias/métodos voltados para alunos com TEA e 89% relatam não conhecer. O percentual dos que conhecem essas metodologias foi muito pouco, apenas 1 professor conhece, os professores necessariamente não precisam dominar tais metodologias, mas se pelo menos irem em busca de conhecer um pouco dessas metodologias/métodos, já seria um passo importante, pois viabilizaria para os futuros alunos com TEA no DEF que possam necessitar destas metodologias, oferecendo

**Quadro 6** - 3.1) Se, sim quais?

METODOLOGIA/ MÉTODOS	P6	TOTAL
ABA	X	1
TEACCH	X	1
PEC'S	X	1
Son Rise		0
Outros		0

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

aulas adequadas e propícias para o seu desenvolvimento acadêmico. Os autistas que necessitem de práticas metodológicas adequadas para estimular no seu desenvolvimento acadêmico, profissional e, fazendo a junção da Educação Física com essas metodologias pode-se obter um bom êxito para que os alunos participem da aula e, se sintam mais à vontade nas aulas e, com isso, essa integração das metodologias com a Educação Física visa no propósito de colaborar para o reconhecimento e incentivo de alunos com TEA no ensino superior os estimulando a continuarem no curso. “Para nos comprometermos com as ações pedagógicas, optando por uma ou outra metodologia existente, ou determinamos o melhor método, sendo indispensável conhecer as ideias e diretrizes daqueles que são os precursores do ensino sistemático na modalidade e que muitas vezes ainda imperam” (KRUG; MAGRI, 2012, p. 127).

No **Quadro 6**, entre os 9 professores, apenas 1 conhece as metodologias e métodos voltados para os indivíduos com TEA, ou seja, o P6 afirma conhecer a ABA, o TEACCH e o PEC’S.

O fato do desconhecimento dos professores universitários em relação às metodologias diferenciadas de ensino para os autistas, pode-se justificar pela questão que a maioria dessas metodologias foram implementadas inicialmente por psicólogos, médicos e fonoaudiólogos, especificamente a ABA surgiu nos Estados Unidos a partir da década de 30 por psicólogos.

De acordo com Todorov e Hanna (2010, p. 143) afirmam que:

No Brasil, a análise do comportamento começou com a vinda de Fred S. Keller para a Universidade de São Paulo e Universidade de Brasília nos anos 60. O Brasil é hoje o maior centro de análise do comportamento depois dos Estados Unidos e seus pesquisadores publicam nos melhores periódicos nacionais e internacionais.

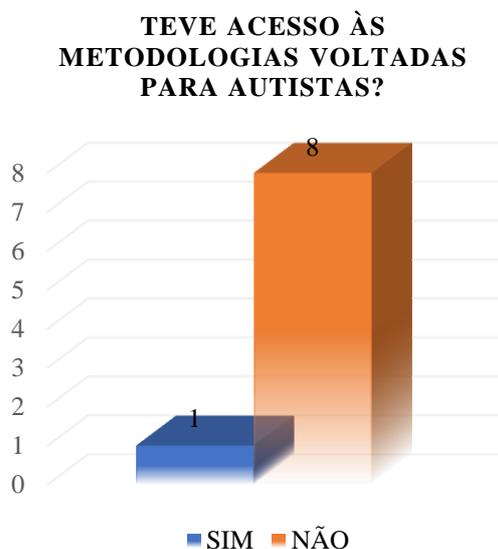
Conforme Lovaas (2003, p.08) “Na medida em que nós possamos medir para solucionar os problemas e objetividade de comportamentos, podemos utilizar métodos científicos para solucionar os problemas de pessoas que necessitam de ajuda”.

De acordo com Ferreira (2016, p. 27) “Lovaas (1927-2010) foi pioneiro a utilizar a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) em intervenções para crianças com TEA”. Para Andrade et al. (2014, p. 03) “A Análise do Comportamento Aplicada produz conhecimento e tecnologias para a intervenção social com base nos pressupostos da Teoria Comportamental”. A ABA é uma ciência que tem o intuito de estabelecer pré-requisitos de atenção e competências básicas de aprendizagem e que as pessoas com TEA tenham autonomia em suas atividades cotidianas seja no ambiente acadêmico, em casa ou em qualquer outro lugar e também prepará-las para desenvolver certos conhecimentos complexos.

Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente (FERREIRA, 2016, p. 33).

É um ensino bastante organizado e individualizado, o ambiente e os materiais devem estar bem estruturados. Conforme Oliveira e Jesus (2016, p. 23) “é um sistema alternativo de comunicação no qual há o ensino da troca de cartões com figuras pelos itens representados nos cartões”. Para Oliveira et al. (2015, 306) “A rápida aprendizagem das habilidades envolvidas no PECS ocorre devido ao contexto estruturado e concreto desse treino que facilita a compreensão da comunicação funcional pelos indivíduos com autismo”. É muito utilizado por pessoas não vocais, em que objetiva desenvolver a comunicação deles com outros indivíduos por meio de troca de figuras, ele é utilizado por todas as idades.

**Gráfico 14** - 4) Ao longo da sua formação acadêmica/ continuada, você teve acesso às metodologias de ensino voltadas para autistas? Comente.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

**Quadro 7** - Comentários:

Comente.

<b>P1</b>	NÃO RESPONDEU
<b>P2</b>	NÃO RESPONDEU
<b>P3</b>	NÃO RESPONDEU
<b>P4</b>	Porque não fazia parte da grade curricular.
<b>P5</b>	Não me foi apresentado o assunto.
<b>P6</b>	Muito pouco só voltado para a inclusão social.
<b>P7</b>	Não, acho importante pensarmos nos próximo Projeto pedagógico do curso a inclusão de algum componente curricular que contemple o assunto.
<b>P8</b>	Especificamente, não. Mas, acredito que tais "metodologias/métodos" estão relacionados ao que já existe para o desenvolvimento das práticas pedagógicas; porém, devem ser adaptados para cada realidade.
<b>P9</b>	Nunca tive acesso. E ó vim conhecer o termo há mais ou menos dois anos atrás.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

O **Gráfico 14**, aponta que 11% dos professores tiveram acesso às metodologias voltadas para autistas no decorrer de sua formação acadêmica/continuada e 89% não tiveram acesso a esse conhecimento. É notório que na época em que estavam se graduando não tinha a perspectiva que se tem hoje sobre esse assunto, mas ao longo de suas qualificações é necessário buscar meios para ter acesso a essa temática, entretanto não necessitando de dominar essas metodologias.

O que de fato é fruto dos aspectos que norteiam ao longo do percurso da formação acadêmica e continuada dos professores referente ao processo de intervenção comportamental dos autistas, onde ocorre desconhecimento da existência das metodologias que norteiam o ensino especial para essa população. Mas, é uma questão de se repensar se as instituições universitárias estão inserindo ou não esse assunto nas grades curriculares na atualidade para os seus alunos, visto que os mesmos em seus diversos níveis necessitam de obter conhecimento necessário, o qual seja ele na graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*.

“A inclusão de estudantes neuroatípicos conclama por uma pedagogia acessível que considere o indivíduo, alinhado com programas de formação de professores” (FISCHER, 2019, p. 539).

Em relação a **Quadro 7**, dos comentários, 3 professores não responderam aos comentários, correspondendo a 33%, o fato de não responderem, pode-se remeter na questão de desconhecimento do assunto ou não houve interesse em responder este questionamento e, vale salientar que gradativamente estão sendo vistos graduandos com TEA no ensino superior, o qual os alunos irão se questionarem sobre a prática pedagógica dos professores em relação ao TEA, se ao menos eles procuram entender do assunto. Como ocorrerá a inclusão destes alunos em sala de aula?. O P6 designando 11% respondeu que “*Muito pouco só voltado para a inclusão social*”, nesse caso o fator da inclusão já é um aspecto importante, pois objetiva na socialização dos alunos com TEA e, pensar no aluno e nas suas possíveis dificuldades encontradas nas instituições superiores e, de acordo com Castanho e Freitas (2006, p. 94) “[...] estas instituições como os demais contextos educacionais são responsáveis pela promoção da cidadania e como tal tem o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos”.

E 5 professores, tendo o percentual de 56% responderam o porquê que não tiveram acesso as metodologias específicas para os autistas, os professores P4 e P7 falam respectivamente que “*Porque não fazia parte da grade curricular*”, “*Não, acho importante pensarmos nos próximo Projeto pedagógico do curso a inclusão de algum componente curricular que contemple o assunto*”, no que tange a essa questão é necessário fazer reformulações curriculares para abranger tais conhecimentos no meio acadêmico, em que deve-se visar primeiramente o projeto pedagógico do curso como o P7 relata, mas atualmente no DEF da UEPB tem o componente curricular de Atividade Física para Deficientes, é um avanço notório que se tenha esse componente, pois em relação ao período de conclusão da graduação desses 9 professores o que ocorreu há algumas décadas atrás não tinha essa cadeira e nem tão pouco se pensava nessa questão da educação especial e inclusiva, mas, é necessário falar mais sobre essa temática porém, provavelmente essa cadeira necessita-se de uma

ampliação na carga horária para contemplar com êxito a melhoria do conhecimento dos alunos não somente no que abrange o TEA, mas também na esfera das outras deficiências. O P5 diz “*Não me foi apresentado o assunto*”, ou seja, não teve acesso na graduação e nem buscou Pós-Graduação que tivesse alguma área relacionada com o TEA. O P9 “*Nunca tive acesso. E ó vim conhecer o termo há mais ou menos dois anos atrás*”.

Os autores Onzi e Gomes (2015, p. 191) informaram que “A terceira edição do DSM foi publicada em 1980, listando o autismo infantil em uma categoria denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Em 1987, em sua revisão denominada DSM-III-R, foi abordado o termo Transtorno Autista”. “O DSM-V foi lançado em 2013, e passa a usar a denominação “Transtornos do Espectro do Autismo” [...]” (CUNHA; ZINO; MARTIM, 2015, p. 16), esses termos existem há décadas, os meios de comunicações usualmente no dia do orgulho autista ou no dia da conscientização do autismo obtém-se de propagandas informativas. Já o P8 expressa uma fala diferente dos demais “*Especificamente, não. Mas, acredito que tais “metodologias/métodos” estão relacionados ao que já existe para o desenvolvimento das práticas pedagógicas; porém, devem ser adaptados para cada realidade*”, remetendo-se falar das práticas pedagógicas comuns, isso vai variar das idiossincrasias de cada aluno, alguns irão utilizar das práticas pedagógicas usadas para todos sem problemas, mas outros terão necessidades específicas para as suas dificuldades, como o mesmo professor ressalta de se adaptar a realidade, mas também é imprescindível fazer uso de estratégias, como mostra o estudo de Fischer (2019) em que se embasou na análise sistêmica dos diários de bordo ao qual foi utilizado o método para autoavaliação da prática pedagógica, visto que foi desempenhado pelo professor da Universidade privada do sul do Brasil do curso de Ciências Biológicas e Psicologia no primeiro semestre de 2018.

[...] o processo inclusivo na universidade não pode ser restrito aos métodos e recursos especializados, mas deve propiciar orientação que leve ao desenvolvimento de competências e habilidades, com a oferta de recursos, apoio e políticas institucionais que permitam a exploração e o domínio cada vez mais amplo das ações educacionais, pois este espaço se constitui como polarizador de transformações e reestruturações ideológicas, sociais e humanas (MARQUES; GOMES, 2014, p. 316).

O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que este educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 96).

**Quadro 8 - 5) Quais as suas fontes de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista?**

FONTES DE CONHECIMENTO	NÃO FORMEI CONHECIMENTO	LIVROS	ARTIGOS	CURSOS	CAPACITAÇÃO FORNECIDA PELA INSTITUIÇÃO	OUTROS
P1			X			
P2			X			
P3						X
P4	X					
P5						X
P6			X	X		
P7			X			
P8		X	X			
P9						X
<b>Total</b>	1	1	5	1	0	3

Outros: P3 - Projeto de extensão do DEF/UEPB e TCC de alunos; P5 e P9 - Internet.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O **Quadro 8**, mostra as fontes de conhecimento que os professores do DEF da UEPB possuem. Através dos dados obtidos, constatou-se que os professores possuem suas fontes de conhecimento bem restrita em relação ao TEA, ao qual o conhecimento dos mesmos está mais voltado para os artigos e em seguida para a internet. Apenas 1 professor não formou conhecimento, o qual infere-se dizer que o mesmo não busca conhecer a respeito do assunto, e que o desinteresse é visível.

Em relação a livros, apenas 1 professor marcou esta opção, é importante destacar que em relação a livros, existem mais voltados para a área da Educação, mas quando se enfatiza a área de Educação Física com ênfase no TEA ainda é muito escasso, o que existe mais na área da Educação Física é em relação a inclusão e a Educação Física Adaptada e quando tem é mais voltado para o ensino básico, em relação ao ensino superior do curso de Educação Física acredito que não tenha essa temática do TEA em livros.

No que tange aos artigos, 5 professores marcaram esta alternativa, ele de fato é um dos meios mais acessíveis a todos e, existem algumas revistas na área, ao qual se destacam a Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada e Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada.

No que se refere a cursos, apenas 1 professor a escolheu, tem alguns palestrantes, algumas empresas que desenvolvem cursos e treinamentos para os professores de Educação Física como o caso do Modelo ExerCiência em que os autores Chereguini, Mota e Maximino falam a respeito desse modelo (2020, p. 03) “Um tipo de serviço que tem se apresentado desde 2018 para treinar e supervisionar profissionais de EF na atuação especializada e articulada com equipe terapêutica sob a ótica da ABA com pessoas TEA é o Modelo ExerCiência”. Existem alguns cursos *online* em que a Dra. Carolina Quedas realiza cursos

voltados para a área do autismo com ênfase na Educação Física visando a questão da avaliação motora de crianças e adolescentes com TEA.

Embora o ensino básico tenha sido beneficiado por pesquisas de novas técnicas pedagógicas promotoras da inclusão, pouca atenção tem sido direcionada ao Ensino Superior (ES), o qual vem demandando mais atenção diante do aumento de estudantes com as mais variadas necessidades educacionais (FISCHER, 2019, p. 536).

As atividades realizadas pelas instituições universitárias devem buscar meios de interligação da comunidade acadêmica com a sociedade e, as defesas de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC's são meios de se colocar no papel o que se faz na prática e incentivar a cultura de publicações, em que 1 professor mencionou "*Projeto de extensão do DEF/UEPB e TCC de alunos*", conforme Fernandes et al. (2012, p. 172):

[...] o ensino deve ser estimulado e trabalhado simultaneamente com a pesquisa e a extensão nas universidades, pois o ensino meramente transmissivo quebra o elo da indissociabilidade, comprometendo a qualidade do processo de aprendizagem. Trabalho com grupos populares da comunidade deve existir, para que se possa construir uma cultura acadêmica com espaços de integração entre a sociedade e a universidade.

Os projetos acadêmicos são ferramenta de cunho educativo, política, cultural e científica que visa contribuir para a formação acadêmica, profissional e pessoal dos estudantes.

A internet é a fonte de conhecimento mais utilizada pelas pessoas, nela se tem acesso a alguns livros gratuitos, a artigos científicos e até aos possíveis cursos *online*, oferecidos tanto de forma paga como gratuitamente, ou seja, a internet está interligada com as demais fontes de conhecimento mencionadas.

Constatou-se que 22% dos professores possuem mais de uma fonte de conhecimento, o que ocasiona em certo desinteresse de buscar por meios de conhecimento por parte dos professores. Como é que, professores universitários em sua maioria mestres e doutores com um nível elevado de estudo, tem e buscam tão pouco os meios de conhecimento no que tange ao TEA?

**Quadro 9** - 6) Quais as estratégias para a inclusão do autista no ensino superior que podem ser utilizadas no trabalho pedagógico?

<b>P1</b>	Disponibilizar programação com antecedência, avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades.
<b>P2</b>	Primeiramente o docente, os técnicos administrativos devem ter um treinamento específico para lidar com o TEA, uma vez que muitos entram nos cursos superiores e não encontra pessoas preparadas para atender suas necessidades, como também os alunos dito normal deve ter essa consciência também. Temos no CCBS um aluno autista no curso de Biologia, segundo os professores e os funcionários, ele é extremamente inteligente.
<b>P3</b>	Reconhecimento do grau do Autismo do aluno, a partir de diagnóstico já anterior, solicitação de Tutoria para colaboração no processo de ensino e de aprendizagem. Discussão com os demais alunos com estudos e leituras de como lidar com a questão e como podemos torná-lo ativo no processo de sala de aula e nas diferentes experiências vividas.
<b>P4</b>	Não estudei estas estratégias ainda, mas se ocorrer algum aluno com esta característica irei buscar.
<b>P5</b>	Não sei.
<b>P6</b>	Conhecimento e conscientização.
<b>P7</b>	Não sei, precisaria estudar. Meu conhecimento é sobre o distúrbio em si e não do indivíduo no processo de escolarização em seus diversos níveis.
<b>P8</b>	Não conheço.
<b>P9</b>	A começar pela obrigatória leitura de artigos e manuais de referência sobre o tema.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

O **Quadro 9**, vem mostrar quais as estratégias dos professores universitários do DEF na UEPB para a inclusão do autista no ensino superior que podem ser utilizadas no trabalho pedagógico. Através dos resultados obtidos, podemos perceber em alguns casos a incoerência apontada entre algumas respostas anteriores com as respostas desta tabela, ou seja, ocorre um distanciamento entre este discurso com os anteriormente apresentados.

Os P5 e o P8 afirmam, “*Não sei*”; “*Não conheço*”, ao qual se atribui uma oposição e entra em contradição em relação às respostas das perguntas anteriores do P8, porém o P5 é notório o seu desconhecimento em praticamente quase todas as questões. Os P4 e P7 também dizem não conhecer, mas em seus comentários, os mesmos têm noção que precisam estudar sobre o assunto para desenvolver tais estratégias, porém um desses professores relata “[...] *se ocorrer algum aluno com esta característica irei buscar*”, O TEA é um assunto que sempre há mudanças, há atualizações constantes e na busca desse conhecimento repentinamente pode-se não obter o resultado que se espera, pois requer estudo contínuo e de diversas áreas para compreender tal assunto. E, o P7 ressalta “*Meu conhecimento é sobre o distúrbio em si e não do indivíduo no processo de escolarização em seus diversos níveis*”, ou seja, tem apenas a noção da patologia, mas no que tange a prática pedagógica e suas estratégias na inclusão está leigo. É uma questão de se repensar em que tipo de ensino irão repassar para os alunos com TEA?

O P1 “*Disponibilizar programação com antecedência, avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades*”.

No Ensino Superior é possível adotar algumas estratégias que favorecem a inclusão do estudante autista: disponibilizar programação com antecedência e avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades, utilização de tecnologia assistiva no apoio à escrita, aulas com mais informações visuais, comunicação objetiva, não utilização de figuras de linguagem, e eliminação de barreiras que causem desconforto sensorial (FERRARI, 2016, p. 05 - 06).

É visível que as estratégias do professor estão iguais ao mencionado no artigo de Ferrari (2016), ou seja, não escreveu o que pensa a respeito das estratégias, apenas pesquisou.

Os P2 e o P6 apontam respectivamente que *“Primeiramente o docente, os técnicos administrativos devem ter um treinamento específico para lidar com o TEA, uma vez que muitos entram nos cursos superiores e não encontra pessoas preparadas para atender suas necessidades, como também os alunos dito normal deve ter essa consciência também”*; O P6 *“Conhecimento e conscientização”*, em que o estudo de Donati e Capellini (2018) vem relatar a estratégia feita pela universidade, visando uma consultoria colaborativa ao qual tendo uma parceria entre um profissional especialista no assunto, com gestores universitários, e também com docentes de um curso de matemática no interior Paulista, tendo por finalidade focalizando em um discente com TEA. É necessário toda a comunidade acadêmica estar preparada para o ingresso do aluno com TEA, viabilizar meios para conscientizar todos ao envolvidos e no que tange principalmente na questão do preconceito e, das necessidades que o mesmo vai enfrentar para minimizar o máximo possível as dificuldades que irá encontrar na sua jornada acadêmica do ensino superior. E o P2 também ressalta *“Temos no CCBS um aluno autista no curso de Biologia, segundo os professores e os funcionários, ele é extremamente inteligente”*, o autista de alto funcionamento só porque é extremamente inteligente não quer dizer que não necessite de meios para se adaptar ao meio, a rotina e, verificar as suas dificuldades e potencialidades é muito importante, pois a partir daí se tem uma noção de como trabalhar com o mesmo, vale salientar que precisam de uma flexibilidade no ensino e estimulá-los a desenvolver no que tange as suas limitações, é primordial o curso/universidade ter planos de acessibilidade pedagógica.

O P3 *“Reconhecimento do grau do Autismo do aluno, a partir de diagnóstico já anterior, solicitação de Tutoria para colaboração no processo de ensino e de aprendizagem”*. O estudo de Souza et al. (2017), desenvolveu um trabalho de tutoria nas aulas de Educação Física, ao qual os tutores foram 5 colegas de classe de um jovem com Deficiência Intelectual associada ao autismo, sendo 4 meninas e 1 menino tutores, estudantes da 5ª série da escola municipal situada no interior do estado da Bahia. O tutor é um mediador do aluno entre a instituição, os docentes e com os colegas de classe. E, o P3 deu continuidade ao comentário

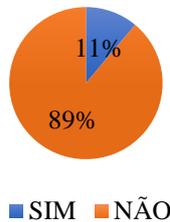
informando que “*Discussão com os demais alunos com estudos e leituras de como lidar com a questão e como podemos torná-lo ativo no processo de sala de aula e nas diferentes experiências vividas*”, é muito importante os demais alunos terem noção da condição do colega e da melhor maneira de como incluí-lo socialmente neste processo educacional, com isso, a instituição deve promover ações para incentivar a inclusão entre o aluno que possui TEA com os demais a sua volta. Segundo Costa e Oliveira (2018, p. 48) “Esta minoria social é levada ao preconceito vindo da sociedade, pois esta lhe atribui incapacidade de se incluir, quando, de fato, é a própria sociedade a maior responsável por essas barreiras de atitudes que impossibilitam essa inclusão”. O P9 “*A começar pela obrigatória leitura de artigos e manuais de referência sobre o tema*”, em que podemos destacar o manual de referência na temática é o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em que o mais atualizado é a 5.<sup>a</sup> edição, o DSM-V é um manual de psiquiatria, ao qual ele visa o diagnóstico dos Transtornos Mentais, utilizado por diversos profissionais de variadas áreas e principalmente muito utilizado por profissionais da área da saúde e em especial da saúde mental. Um livro de bastante referência que é do autor chamado Lovaas, intitulado de “*Ensinando Indivíduos com atraso de desenvolvimento: técnicas básicas de intervenção*” e existe também o “*manual da equipe ABA e o autismo*”. Em relação aos artigos, ainda muito precária quantitativamente em relação ao ensino superior, porém no que se refere ao ensino básico existem bem mais publicações. De acordo com Donati e Capellini (2018, p. 1461) “São ainda escassos os relatos de caso que descrevem o processo de inclusão de estudantes universitários com Transtorno do Espectro Autista (TEA), modelo de publicação que pode ter alta relevância para se compreender a diversidade necessária de ações inclusivas nesse nível educacional”.

Ao serem questionados sobre as estratégias inclusivas, os professores expuseram diversas estratégias das mais variadas formas nas suas respostas, porém não houve nenhum que se apresentasse e relacionasse a família como um meio estratégico para a melhoria da inclusão na instituição superior.

O mundo tem passado por transformações tecnológicas que têm repercutido nas estruturas sociais, nas atuações profissionais e, obviamente, no papel do ES e do docente que transpassa a formação de mão de obra especializada para multiprofissionais destituídos de barreiras geográficas, físicas e técnicas, demandando a renovação para um sistema educacional inclusivo, democrático e cidadão (FISCHER, 2019, p. 549).

**Gráfico 15** - 7) Você participou de atividades que o capacitou atuar com alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista?

**PARTICIPOU DE ATIVIDADES  
QUE O CAPACITOU ATUAR COM  
ALUNOS COM TEA?**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Os dados apresentados no **Gráfico 15**, mostra que apenas 11% dos professores já participou de atividades que o capacitou a atuar com alunos que possui TEA, designa-se que esses 11% equivale a apenas 1 professor e, 89% não participaram de atividades para esse público, ou seja, os 89% designa-se a 8 professores. As atividades comentadas pelo professor P6, que respondeu sim no **Quadro 10**, foram: “*Cursos e treinamentos e projetos voltados para autistas*”. São essenciais estas atividades, pois essas vivências ajudam os professores no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TEA e, minimiza as barreiras e dificuldades que possa surgir no decorrer das aulas e também é uma ferramenta para buscar soluções as possíveis instabilidades comportamentais, dificuldades acadêmicas e sociais e, com isso, viabilizar estratégias e intervenções pedagógicas para melhorar e aprimorar o conhecimento dos mesmos. Já no caso dos professores que responderam não, caso algum dia tenham um aluno com TEA em sala de aula, provavelmente vão ter dificuldade em entender o aluno, com isso a falta de conhecimento e experiência com esse público, ocasionará talvez na exclusão do aluno, na frustração e na preconização da aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais.

**Quadro 10** - Se sim, comente.

PROFESSOR	RESPOSTA
P6	Cursos e treinamentos e projetos voltados para autistas.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

## 5. CONCLUSÃO

A escolha desta temática foi oriunda do interesse em conscientizar os professores do ensino superior do curso de Educação Física, para que os mesmos tenham noção de sua importância aos alunos e futuros alunos com TEA nas IES. Com isso, buscamos identificar as competências e conhecimentos dos professores de Educação Física do ensino superior da Universidade Estadual da Paraíba em Campina Grande acerca do TEA e das metodologias diferenciadas para autistas. Acreditamos que há a necessidade dos docentes universitários conhecerem as metodologias específicas para os indivíduos com TEA, porém não precisam dominar tais metodologias específicas. Nesta perspectiva, levantamos como hipóteses, que os professores universitários não conhecem ou não compreendem as metodologias diferenciadas de ensino para autistas e que a formação acadêmica e continuada não permitiu identificar e conhecer as metodologias específicas de ensino para autistas.

O presente estudo constata-se uma escassez de conhecimento e certo desinteresse por parte da maioria dos professores do curso de Educação Física em relação à temática do Transtorno do Espectro Autista e, das metodologias de ensino para esse público. Em relação ao que os mesmos sabem sobre o TEA, a maioria definiu de acordo com a perspectiva do modelo médico da deficiência, tabulando como um diagnóstico, que visa o deficiente como doente, em que a patologia vem primeiro do que o indivíduo em si, e, boa parte afirma que não está preparada para ter um aluno com TEA em suas aulas. Alguns dos professores sequer tinham imaginado a possibilidade em trabalhar com esse público no ensino superior, evidenciando o capacitismo instaurado no discurso.

O fato do curso de Educação Física não possuir alunos com TEA vai ao encontro do ensino básico, onde é necessário investir em um ensino básico de qualidade, tanto para esse público como para as demais deficiências, para que tenham oportunidade de ingressar no ensino superior. Mas, os professores do ensino superior necessitam se capacitar para oferecer um ensino adequado para os mesmos. Apenas 11% dos professores informou que já participou de atividades de capacitação para atuar com tal público.

O estudo aponta que 89% dos participantes da pesquisa não conhecem e também não tiveram acesso no percurso da formação acadêmica/continuada às metodologia/métodos para indivíduos com TEA. Destaca-se que apesar dos docentes universitários terem um nível elevado de formação, entretanto na formação continuada não apresentaram interesse em estudar cursos que visassem à educação inclusiva. Indagamos: Como se dará o processo de aprendizagem destes alunos no ensino superior? Questionamos se no curso da graduação é

oferecido aos estudantes conhecerem a respeito do TEA e as suas metodologias diferenciadas?

As fontes de conhecimento sobre o TEA, que mais se destacou entre os professores foi o artigo, em que podemos observar que os docentes buscam por poucas ferramentas de conhecimento para tal temática. Como é que docentes universitários com nível elevado de estudo têm e buscam tão pouco os meios de conhecimento no que se remete ao TEA?

A maioria apresentou boas colocações enfatizando as estratégias inclusivas, contudo não pensaram na questão familiar e, alguns apresentaram desconhecer estratégias para incluir o aluno com TEA nas aulas.

Enfatiza-se que a problemática da formação dos docentes do curso de Educação Física em relação à educação inclusiva e, especificamente à temática do autismo e suas variações é bem ampla e complexa, o que implica em ação e dedicação tanto de profissionais da área como de professores e pesquisadores.

Portanto, necessita-se continuar com pesquisas relacionadas neste campo, pois existem poucos acervos bibliográficos referentes ao processo de ensino para autistas e principalmente voltado para a área da Educação Física no ensino superior.

O estudo tem relevância científica para o desenvolvimento da formação crítica do conhecimento dos professores, contribuindo para refletirem sobre a sua prática pedagógica de ensino com autistas em instituições superiores quanto no ambiente escolar. Com isso, este trabalho almeja incentivar, e aumentar o acervo bibliográfico no meio acadêmico visando estimular o aparecimento de novas publicações a respeito da temática, especificamente no ensino superior do curso de Educação Física.

Enfim, é importante que os professores discutam tanto no Departamento de Educação Física quanto na Universidade como o todo, para viabilizar propostas de caráter pedagógico para o público com TEA e também para as variadas deficiências, com o intuito de nortear o contexto do trabalho docente por meio do projeto pedagógico do curso e da grade curricular do curso.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. R. A Constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos da formação profissional. In: Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, 2009. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2934\\_1277.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2934_1277.pdf)>. Acesso em: 15 de Set. de 2020.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, A. A. et al. **Manual da equipe aba e autismo**. 2014.
- ARAÚJO, E. N. **A contribuição do método TEACCH para o atendimento psicopedagógico**. 2015. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em psicopedagogia – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- BIBBÓ, C. B; SILVA, S. A. **Um mergulho na metodologia de ensino do esporte**. Goiânia, Vol.19, nº1, p.103-117, Jan/Mar. 2016.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 1.212**. 17 de abril de 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de Set. de 2020.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024**. 20 de dezembro de 1961. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/14024.htm)>. Acesso em: 12 de Set. de 2020.
- BRASIL. LEI BERENICE PIANA – Lei de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Lei nº 12.764**. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 16 de Dez. de 2018.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.146**. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 16 de Dez. de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 3.199**. 14 de Abril de 1941. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm)>. Acesso em: 03 de Set. de 2020.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 de Set. de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. **Parecer CES/CNE 58/2004**, homologado em 18 de março de 2004. Resolução CES/CNE 07/2004, publicada no DOU 05/04/2004, Seção 1, p. 18. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 23 de Set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2005**, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf) >. Acesso em: 25 de Set. de 2020.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste, Cascável, 2016.

CASTANHO, D. M; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 93-99, Santa Maria, 2006.

CHEREGUINI, P; MOTA, T. S; MAXIMINO, J. R. Educação Física especial aplicada ao autismo no Brasil: avanços recentes e perspectivas de atuação. In: XI Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada. Maceió, 2020. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo147b57e15883eef5bc8640912d171034d0adec8e-arquivo.pdf>>. Acesso em: 22 de Set. de 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COPETTI, J.R. **A Educação Física escolar e o autismo: um relato de experiência no Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil (IMEAB) no Município de Ijuí (RS)**. 2012. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física Licenciatura) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ-, Ijuí, 2012.

CORRÊA, M. R. D; CORRÊA, L. Q; RIGO, L. C. A pós-graduação na Educação Física brasileira: condições e possibilidades das subáreas sociocultural e pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p. 359-366, 2018.

COSTA, C. P. S. G; OLIVEIRA, R. S. A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, nº 75, p. 43-57, 2018.

CUNHA, A. E. Breve histórico de políticas inclusivas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. P. 137-143.

CUNHA, I. A. M; ZINO, N. M. A; MARTIM, R. C. O. **A inclusão de crianças com espectro autista: A percepção do professor**. 2015. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – UNISALESIANO, Lins – SP, 2015.

CURY, C.R.J. Graduação/pós-graduação: A busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 777-793, 2004.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “Antas”. In: DAOLIO, J. **Cultura, Educação Física e Futebol**. Campinas: Editora UNICAMP, 3ª ed., 2006.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: Da eugenia estatal à narrativa capacitista

social. In: Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência. São Paulo, 2013. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana\\_Dias.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf)>. Acesso em: 27 de Set. de 2020.

DONATI, G. C. F; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1459-1470, 2018.

FERNANDES, F. D. M; AMATO, C. A. H. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura. **CoDAS**, vol. 25, n.3, p.289-296, 2013.

FERNANDES, M. C. et al. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 169-194, 2012.

FERRARI, J. B. Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, São Carlos, 2016. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no-ensino-superior%2C-um-relato-de-experiencia-na-ufpr-litoral>. Acesso em: 31 de Set. de 2020.

FERREIRA, A. T. **Autismo e inclusão escolar**. 1ª edição, 2018.

FERREIRA, M. M. M; FRANÇA, A. P. Autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar. **Id on line Revista multidisciplinar e de psicologia**, 2017, vol.11, n.38, p. 507-519. ISSN: 1981-1179.

FERREIRA, P. P. T. **A Inclusão da Estrutura TEACCH na Educação Básica**. Frutal-MG: Prospectiva. 2016.

FIEIRA, J. T. Percurso histórico do autismo infantil para a psicanálise e para a psiquiatria. In: III CONEDU. V.1, 2016, Natal. **Congresso Nacional de Educação**. Natal: Realize Eventos, 2016.

FISCHER, M. L. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.535-552, 2019.

FONSECA, A. C. **Guia explicativo: Leis em defesa do direito das pessoas com autismo**. Brasília: Editora IFB, 2018.

FORTUNATO, A. R. J. **A importância do Método TEACCH na inclusão de uma criança autista**. Dissertação (Mestrado em Pré-Escolar) - Universidade do Algarve, Faro, 2015. FREIRE, L. I. F; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

GAYA, A. C. A. O Pós-graduação e a formação de professores de Educação Física no Brasil.

**Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo. p. 71-75, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDBERG, K. **Autismo: Uma perspectiva histórico – Evolutiva**. Passos Fundo, 2005.

GOMES, L. C. et al. Programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Física no Brasil: Diversidades epistemológicas na subárea pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 01-14, 2019.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de Educação Física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**. 2007. 201f. Tese de Doutorado (Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

ILHA, F. R. S. **O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: O processo de ensinar e aprender a docência**. 2010. 143f. Dissertação de Mestrado (Em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

KHOURY L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar Guia: guia de orientações a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.

KOKUBUN, E. Pós-Graduação em Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.20, p.31-33, 2006.

KRUG, D. F; MAGRI, P. E. F. **Natação Aprendendo para Ensinar**. São Paulo: All Print Editora, 2012.

KWEE, C. S; SAMPAIO, T. M. M; ATHERINO, C. T. autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Rev. CEFAC**, v.11, p.217-226, 2009.  
LEAR, K. **Ajude-nos a aprender: Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido**. Canadá, 2ª ed. 2004.

LIMA, R. R. História da Educação Física: Algumas pontuações. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.246-257, 2015.

LOPES, M. C. As políticas de inclusão: Movimentos da educação especial à educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 77-113.

LOVAAS, I. O. **Ensinando Indivíduos com atraso de desenvolvimento: técnicas básicas de intervenção**. Austin (TX-USA): Pro-Ed, 2003. 941p.

MARQUES, C. E. **Perturbações do Espectro do Autismo, Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

MARQUES, L. S; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no

Ensino Superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 313-326, 2014.

MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 16 de Set. de 2018.

MELLO, A. M. et al. **Retratos do Autismo no Brasil**. 1ª ed. 2013.

METZNER, A. C. Proposta didática para o curso de licenciatura em Educação Física: aprendizagem baseada em casos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637-650, 2014.

MEZZOMO, S; WATZLAWICK, J. A. A. **Implantação do método PECS – sistema de comunicação por troca de figuras em criança com síndrome de Angelman**. Vol.1, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde**. 1ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

MIZAEL, T. M; AIELLO, A. L. R. Revisão de Estudos Sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) Para o Ensino de Linguagem a Indivíduos com Autismo e Outras Dificuldades de Fala. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 19, n. 4, p. 623-636, 2013.

MORAIS, T. L.C. **Modelo TEACCH - intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo**. 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

NETO, S. S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

OLIVEIRA, B. D. C. et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 27, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, G. C. et al. Considerações da aplicação do método PECS em indivíduos com TEA. **Estudos**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, 2015.

OLIVEIRA, T. P. O; JESUS, J. C. Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas. **Psic. da Ed.** n° 42, p.23-33, 2016.

ONZI, F. Z; GOMES, R. F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

PEREIRA, A. M. A. **Viagem ao Interior da Sombra: Deficiência, Doença Crônica e Invisibilidade numa Sociedade Capacitista**. 2008. 256f. Dissertação de Mestrado (Em Sociologia). Universidade de Coimbra, 2008.

PEREIRA, E. M. A. **Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho**. 2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/docencia-na-universidade-ultrapassa-preparacao-para-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 20 de Set. De 2020.

REILY, L. H. Contribuições da história na formação de professores: Os últimos Astecas. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial**. Porto Alegre: editora Mediação, 2011. p. 35-49.

ROCHA, A. M. C. **Docência na universidade: Influências atribuídas a “Professores Referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente**. 2014. 256f. Tese de Doutorado (Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife, 2014.

ROCHA, B. R. et al. Universitários autistas: Considerações sobre a inclusão de pessoas com T.E.A nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. **Revista Educação em Foco**. Edição n. 09, p. 140-153, 2018.

SALES, J. F; VIANA, T. V. Autistas na educação superior: superando a invisibilidade e o preconceito. In: Anais do VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores. Salvador, 2019. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO\\_EV124\\_MD1\\_SA144\\_ID305\\_14072019150921.pdf](http://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA144_ID305_14072019150921.pdf)>. Acesso em: 22 de Set. de 2020.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. M; FRAGA, A. B. A história da Educação Física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, (São Paulo), 263-272, 2014.

SILVA, R. B. **O programa son rise e outros métodos utilizados para o trabalho pedagógico com aluno autista**. 2016. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especial na Perspectiva da Inclusão) – Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2016.

SILVA, R. M; HOLLERBUSCH, 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**. Dissertação (Mestrado em Actividade Física Adaptada) - Universidade do Porto – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto, 2001.

SILVA, S. C; GESSER, M; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. **Revista Educação Artes e Inclusão**. v.15, n.2, p.187-207, 2019.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019.

- SOUZA, J. V. et al. Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 373-394, 2017.
- STRAPASSON, A. M. CARNIEL, F. A Educação Física na Educação Especial. **Revista Digital – EFDeportes**. N. 104, Buenos Aires, 2007.
- TANI, G. Os desafios da Pós-graduação em Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. v.22, n.1, p. 79-90, 2000.
- TEZZARI, M. L; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial**. Porto Alegre: editora Mediação, 2011. P. 19-34.
- TIMO, A. L. R; MAIA, N. V. R; RIBEIRO, P. C. Déficit de imitação e autismo: Uma revisão. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 833-850, 2011.
- TODOROV, J.C; HANNA, E. S. Análise do Comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 26 n. especial, p. 143-153, 2010.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VAGO, T. M. Esporte da escola, esporte na escola: da negação radical à tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.
- WACHS, F. et al. Percursos distintos de homens e mulheres na formação superior em Educação Física: Um estudo de caso a partir das alterações curriculares dos 70 anos de ESEF/UFRGS. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 203-225, 2014.
- ZANFELICI, T. O. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n.32, p. 253-256, 2008.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA  
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

#### DADOS PESSOAIS

- Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino	- Idade:
- Instituição de formação da graduação:	Ano de conclusão:
- Qual o seu nível de Pós-Graduação? ( ) Sem Pós-Graduação	
( ) Especialização; Qual a área: Instituição:	Ano de conclusão:
( ) Mestrado; Qual a área: Instituição:	Ano de conclusão:
( ) Doutorado; Qual a área: Instituição:	Ano de conclusão:
- Tempo de docência na UEPB:	
- Quais as disciplinas que ministra na UEPB?	

#### MÉTODOS/METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA INDIVÍDUOS COM TEA

1) O que você sabe sobre o Transtorno do Espectro Autista?

---



---



---

2) Você já ministrou aula para aluno com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior?

( ) Sim ( ) Não

2.1) Se sim, você utiliza as metodologias e métodos voltados para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas suas aulas?

( ) Sim ( ) Não

2.1.1) Se sim, qual e por que a utiliza?

---



---



---

2.1.2) Se não, por que não utiliza?

---



---



---

2.2) Se não, você está se preparando caso entre algum graduando com Transtorno do Espectro Autista no curso? Comente.

---



---



---

3) Você conhece as metodologias e métodos voltados para alunos com Transtorno do Espectro Autista?

Sim  Não

Se, Sim quais?  ABA  TEACCH  PEC'S  Son Rise  Outros, quais? \_\_\_\_\_

4) Ao longo da sua formação acadêmica/continuada, você teve acesso às metodologias de ensino voltadas para autistas?  Sim  Não

Comente.

---



---



---

5) Quais as suas fontes de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista?

Não formei conhecimento  Livros  Artigos  cursos

Capacitação fornecida pela instituição  Outros, quais? \_\_\_\_\_

6) Quais as estratégias para a inclusão do autista no ensino superior que podem ser utilizadas no trabalho pedagógico?

---



---



---

7) Você participou de atividades que o capacitou atuar com alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista?

Sim  Não

Se sim, comente.

---



---



---