

FACULDADE CATÓLICA SALESIANA DO ESPÍRITO SANTO

CARLOS EMANOEL DA SILVA GOMES

**UM OLHAR SOBRE A PRESENÇA DE ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE  
VITÓRIA-ES**

VITÓRIA  
2016

CARLOS EMANOEL DA SILVA GOMES

**UM OLHAR SOBRE A PRESENÇA DE ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE  
VITÓRIA-ES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo,  
como requisito obrigatório para obtenção do título de  
Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Thiago da Silva Machado.

VITÓRIA

2016

CARLOS EMANOEL DA SILVA GOMES

**UM OLHAR SOBRE A PRESENÇA DE ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE  
VITÓRIA-ES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, por:

\_\_\_\_\_  
Prof. Thiago da Silva Machado - Orientador

\_\_\_\_\_  
Prof. Leonardo Miglinas Cunha, FCSES

\_\_\_\_\_  
Prof. Maria Celeste Rocha, FCSES

Dedico este trabalho a João Paulo Freitas Rodrigues, essa criança incrível que me ensinou que não existem limites para o ser humano.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por me oportunizar realizar esse sonho que carrego desde meados do Ensino Fundamental e a Nossa Senhora Aparecida por interceder em todos os momentos de minha vida pessoal e acadêmica.

A meus pais Carlão e Penha, que fizeram de tudo que podiam e não podiam para que eu não desistisse desse sonho, juntamente com meu querido afilhado/filho Anthônny, que esperou cada minuto de estudo para que eu pudesse brincar com ele.

A meus tios Osvaldo e Fátima, que sempre se fazem presentes em minha vida, me ajudando e dando apoio como podem, os quais tenho como meus segundos pais, juntamente com minha avó Luiza, que em meio a tantas dificuldades continua a cuidar de mim até hoje, contando para todo mundo do tempo que me levava para o colégio com o pesinho engessado e tem a responsabilidade de representar os outros três que já estão juntos de Papai do Céu.

A meus demais familiares que tiveram paciência com meus “sumiços” e nunca deixaram de demonstrar seu carinho, amor e orgulho de mim.

A minha namorada Debora Nascimento, a qual me mostrou que posso ir muito além do que imagino, que tive o prazer de conhecer em meio a realização desse sonho e que compartilha comigo o sonho maior de formar nossa família.

A meus amigos de infância e de caminhada, que sempre estiveram do meu lado e inspiraram em suas respectivas refeições de grau, pensar em um dia realizar a minha.

A meus amigos da faculdade, que dividiram dramas e alegrias juntos comigo e que estão e estarão vivendo este momento tão especial logo logo.

Aos nossos Professores, verdadeiros mestres que nos ensinaram o quanto é valoroso nosso saber e o quanto são grandiosas a Educação e a Cultura Corporal de Movimento.

Aos meus colegas de trabalho, antes e durante o Projeto Esporte Cidadão, que me incentivaram e compartilharam pensamentos de aula, dificuldades, erros, acertos, alegrias e sorrisos.

E por ultimo e não menos importantes, meus queridos alunos, que passaram por minha vida acadêmica nos estágios obrigatórios e não obrigatórios. E porque não meus futuros alunos, os quais pretendo ensinar e aprender, para juntos procurar evoluir o processo educativo.

"O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza." (Boaventura de Souza Santos)

## RESUMO

Nosso trabalho buscou entender a posição e atuação do professor de Educação Física perante a presença de alunos autistas em suas aulas, com o objetivo de refletir sobre sua atuação nesse contexto. Apoiou-se principalmente no que preconizam os documentos para a educação inclusiva e estudos sobre o tema por alguns autores, como José Francisco Chicon e conceitos incluicistas por Romeu Kazumi Sassaki. Metodologicamente, adotou a pesquisa de campo, com entrevistas e observações em um CMEI de Vitória-ES. O trabalho problematiza a idéia de inclusão como algo que pauta-se na “diferença” e não no “diferente”. Assim, concluímos que as diferentes esferas que compõem a instituição educacional é que são responsáveis pela inclusão escolar, e que o professor de Educação Física encontra-se como mediador desse processo durante as aulas. Sua atuação deve ocorrer de modo que todos possam desenvolver-se integralmente, sendo que as características atribuídas aos sujeitos autistas, como isolamento ou comportamento agressivo, podem ser minimizadas com suas intervenções e que principalmente não podemos atribuir-lhes limites, mas sim desenvolver suas capacidades.

**Palavras-chave:** Professor de Educação Física. Alunos autistas. CMEI de Vitória-ES. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

Our study sought to understand the position and role of the physical education teacher before the presence of autistic students in their classes, in order to reflect on its performance in this context. It is based largely on documents advocating for inclusive education and studies on the subject by some authors as José Francisco Chicon and inclusionist concepts Romeu Kazumi Sasaki. Methodologically, took the field research, interviews and observations in a Vitória-ES CMEI. The work questions the idea of inclusion as something that is guided in the "difference" and not in "different." Thus, we conclude that the different spheres that make up the educational institution is that they are responsible for school inclusion, and the teacher of Physical Education is as mediator of this process in class. His performance must take place so that everyone can develop fully, and the characteristics attributed to autistic subjects, such as isolation or aggressive behavior, can be minimized with their interventions and especially we can not give them limits, but to develop their skills.

**Keywords:** Physical education teacher. autistic students. CMEI Vitória-ES. School inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>21</b>
2.1 DEFICIÊNCIA.....	21
<b>2.1.2 O autismo.....</b>	<b>22</b>
2.1.2.1 A visão do outro na perspectiva do autista.....	24
2.2 REGULAMENTAÇÃO DAS ESCOLAS INCLUSIVAS: DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A INCLUSÃO ESCOLAR.....	26
<b>2.2.1 Convenção sobre direitos da criança (1990) .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.2 Declaração mundial sobre educação para todos e o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990).....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.3 Declaração de Salamanca (1994) .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.2 Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (MEC/SEESP) 2001 .....</b>	<b>32</b>
2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO AUTISMO.....	34
2.4 TRABALHOS SOBRE AUTISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	40
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>59</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>63</b>
4.1 CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	63
<b>4.1.1 Processo inclusivo família-CMEI .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1.2 O significado da inclusão a partir de uma iniciativa concreta: a aula para todos .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1.3 As contribuições da Educação Física para crianças autistas.....</b>	<b>71</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>

<b>APÊNDICE A – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS FUNCIONÁRIOS DO CMEI DE VITÓRIA - ES.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE B – OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca é um documento que foi assinado por oitenta e oito (88) nações na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (CMNEE), no ano de 1994, na Espanha, mais especificamente na cidade que deu nome a este documento. Este foi concebido com o intuito de incluir crianças, jovens e adultos com necessidades especiais em escolas de ensino regular, promulgando assim as escolas inclusivas, onde se acredita que toda criança tem direito à educação, possuindo características, habilidades, interesses e necessidades que são distintos e únicos. Dessa maneira sistemas e programas educacionais deveriam ser construídos a fim de atender a esta diversidade no ensino regular (ONU, 1994).

Seu parágrafo sete, na Estrutura de ação em educação especial diz ainda que, “Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter [...]” (ONU, 1994), pois na presença ou não de deficiência, sempre encontraremos diferentes sujeitos, capacidades e níveis de aprendizado nas salas de aula, desse modo devemos estar atentos à essa diversidade e preparados para contribuir no desenvolvimento desses alunos.

A temática da inclusão no ensino regular torna-se uma questão interessante de se refletir dada a necessidade de se ampliar os conhecimentos acerca dos diferentes tipos de deficiência, em seus diferentes níveis, seja física, auditiva ou intelectual.

Os princípios da integração e da inclusão têm sido, atualmente, os eixos das discussões em congressos, seminários, eventos e publicações na área da educação/educação especial, por estudiosos e pesquisadores tanto em nível nacional quanto internacional (SILVA; SOUZA; VIDAL, 2008, p. 125).

Essa discussão emerge da evolução nas ideias de integração e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, onde no desenrolar das discussões entre os envolvidos nessa temática chegou-se à conclusão de que a sociedade deve se adaptar às necessidades desses sujeitos e não no sentido inverso, como sugere o modelo médico da deficiência, atribuindo a esta um caráter de doença a ser curada (SASSAKI, 2008).

Nesse estudo refletimos acerca do trato dos professores de Educação Física quanto a alunos autistas. Sendo essa uma disciplina, componente curricular da educação básica, devendo ser tratada como tal, abrangendo a todos os alunos sem que haja a

exclusão dessas crianças, observando seu dia-a-dia no campo de pesquisa buscando entender que potencialidades estas têm, além de verificar como o trabalho desses docentes vem sendo desenvolvido com o público em questão.

Com o intuito de responder a esta inquietação traçamos por objetivo refletir frente o trato do professor de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória - ES em relação ao tema inclusão, em especial a inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física. A partir disso, observamos como esse processo ocorre no cotidiano escolar, apresentando os documentos e leis que regem as escolas inclusivas, como/se essas leis se materializam nas instituições de ensino, discutindo como a questão da inclusão aparece no sentido de ampliar ou igualar as condições de ensino/aprendizagem dos sujeitos com deficiência, compreendendo como o professor de Educação Física percebem a questão da inclusão e da integração na disciplina, analisando como se dá o trato didático construído por esses docentes frente à presença de alunos autistas. Mas afinal, o que é o autismo?

O autismo não tem uma causa definida. É um transtorno que causa um atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação. Manifesta-se até os 3 anos de idade e ocorre quatro vezes mais em meninos do que em meninas (MENDONÇA; FLAIT, 2013 p. 27).

Esses indivíduos demandam algumas particularidades. Desse modo, exige do professor um esforço no sentido de trabalhar com sua forma de interagir com os demais alunos, já que a Educação Física é uma disciplina que tem por característica a interação do grupo durante as aulas, para assim desenvolver suas potencialidades no que diz respeito aos elementos da cultura corporal. Desse modo, será que os autistas conseguem se desenvolver paralelamente com a turma nesse processo educativo? Suas particularidades permitem estreitar os laços de convívio com os demais colegas? Como a turma reage à presença de um ou mais alunos autistas?

Levando em consideração, portanto, o princípio da inclusão, também os autistas passam a figurar entre os sujeitos escolares. Nesse caso cabe a escola e aos professores não só receberem estes sujeitos, mas também buscar estratégias para incluí-los de forma a potencializar o aprendizado.

Compreender tal questão, a partir de um trabalho de campo, auxiliou-nos saber a que passo os princípios preconizados nos documentos ocorrem nas aulas de Educação Física. Afinal, estes alunos participam ativamente das aulas numa

perspectiva de inclusão ou essa está mascarada com a integração desse sujeito, onde se encontra no mesmo ambiente que os demais alunos a cargo de uma cuidadora (o) ou mesmo um estagiário (a)?

O nosso tema foi escolhido a partir da leitura do livro “Educação Física adaptada”, de Débora de Mendonça e Patrícia Maura da Silva Flait (2013) (citado acima), quando em um trecho as autoras demarcam questões que autistas são capazes de fazer e outras que não o fazem, identificando até mesmo o nível de aprendizado que podem adquirir, que quando comparado ao convívio com uma criança autista, a qual temos contato semanalmente, a obra em questão, não condiz com a realidade desse indivíduo.

Assim, foi imprescindível refletir acerca do paradigma da inclusão, tema amplamente discutido na área da Educação física e na educação de modo geral, especial e/ou não especial nos últimos anos (SILVA; SOUZA; VIDAL, 2008), pois se trata de uma questão muito ampla e de diferentes realidades. Percebemos não existir uma fórmula para trabalhar com pessoas com deficiência, é preciso refletir o contexto e discutir as táticas, didática e metodologias, a fim de produzir conhecimentos que contribuam para uma melhor atuação dos professores na temática da inclusão, em nosso caso a inclusão de alunos com autismo.



## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 DEFICIÊNCIA

Sabemos que existem diferentes formas e causas de deficiência. Amiralian et al. (2000, p. 98), a define como:

[...] perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive as funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

A partir dessa definição, temos por classificação de pessoas com deficiência como

Aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condição com as demais pessoas (ONU apud BRASIL, 2008, p.12).

Em seu contexto histórico, as pessoas com deficiência sofreram diversas formas de tratamento e nomenclatura. Tratados como aberrações ou simplesmente objetos de entretenimento. Essas concepções partem da cultura, que podemos assim considerá-la um fenômeno social presente em seus diversos períodos e espaços.

Para Vieira Pinto (1979, p.121) “a cultura é uma criação do homem” (...) ela é concebida pelo mesmo autor como “um bem de consumo, que a sociedade, mediante a educação, distribui a seus membros e também um bem de produção”. Define ainda que a cultura é um “produto do existir do homem” (p.124). Afinal, existimos de uma maneira concreta; contudo, precisamos de condições, principalmente sociais, para que essa existência se desenvolva. (VIEIRA apud FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 133).

Assim podemos abordar como pessoas com deficiência foram concedidas e estigmatizadas nas culturas de diferentes povos e diferentes tempos, partindo da vida primitiva, onde se acredita que por sua condição não conseguiam sobreviver, dada sua fragilidade frente um ambiente hostil.

Segundo Gurgel, citado por Fernandes et al. (2011), na idade média as crianças nascidas com Deficiência eram tratadas como castigo de Deus, sendo comumente abandonadas em cestos ou locais considerados sagrados, ou conseguindo sobreviver em outros ambientes se tornando atrações de circo ou mesmo sendo vistos como bruxos ou feiticeiros, fadados a castigos, vistos pela sociedade da época, como forma de purificação destes indivíduos. Nesse contexto a igreja tem grande importância para pessoas com deficiência, pois eram quem os acolhiam. Só

a partir do século IV, com o surgimento do cristianismo no império romano, com uma política de caridade e amor, que surgem os primeiros hospitais de caridade, recebendo indigentes e indivíduos com deficiência, dando fim a prática de assassinato dessas crianças.

Hoje percebemos que a situação atual para esse grupo é diferente. Eles são tratados como cidadãos, dotados de direitos e deveres, porém seus direitos nem sempre são respeitados no que diz respeito à inclusão em instituições de ensino e acessibilidade, mesmo que já exista um grande movimento em prol da acessibilidade em prédios públicos e privados, meios de transporte e demais espaços.

A convenção de sobre o direito de pessoas com deficiência, adotada pela ONU em 2006 e ratificada em 2008 e promulgada em 2009 no Brasil, aponta que no senso demográfico do IBGE do ano 2000 cerca de 25 mil brasileiros, 14,5% da população, se declara com alguma deficiência. Esses números vêm aumentando de forma substancial, dado o aumento da violência urbana, e da expectativa de vida da população, sendo que anteriormente essas deficiências eram geradas por doenças (BRASIL, 2008).

Existem diversas formas de deficiência, causas e sujeitos. Seja por complicações no parto ou na gestação, por acidentes ou decorrências de patologias, ou até mesmo não tendo causas definidas, os sujeitos com deficiência não são incapazes como já sugerido pelo senso comum e seu processo histórico e social, colocando-o a margem das possibilidades de indivíduos ditos normais. Estes têm potencialidades e necessidades assim como qualquer pessoa (BRYAN, 1998).

Desse modo, dentro do grupo de pessoas com deficiência intelectual destacamos os autistas, base de nosso objeto de estudo, que pautam as discussões acerca do trato do professor de Educação Física para com alunos nessas condições.

### **2.1.2 O autismo**

Podemos classificar como ingrata a tarefa de definir o autismo ou mesmo apontar características às pessoas com esta deficiência que se reflete tanto na motricidade quanto no intelecto e nas formas convivência dessas crianças. Não podemos cair no erro de afirmar quais são suas possibilidades de aprendizado e convívio.

As causas do autismo não podem, ainda hoje, ser identificadas. Sabe-se apenas que acontece em maior quantidade em meninos, que em meninas (MENDONÇA; FLAITT, 2013).

Muitos foram os termos utilizados para classificar e/ou nomear, ainda introduzir o adjetivo autista na literatura psiquiátrica. Este, pelo avanço dos estudos, sofreu bastantes modificações como: “autista”, por Plouller em 1906, “autismo primário e secundário” – ocorre desde o nascimento e se manifesta após alguns anos, respectivamente, por Kanner em 1943, “esquizofrenia infantil”, Bender, 1947, entre outros (GAUDERER, 1993).

Assim, temos por definição resumida da “The National Society for Autistic Children” de 1978, nos Estados Unidos da América, o autismo como:

Uma inadequidade [sic] no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante e aparece, e aparece [sic] tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acontece cerca de cinco entre dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum em meninos que em meninas.

É uma enfermidade encontrada em todo o mundo e em famílias de toda configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar o autismo (THE NATIONAL SOCIETY FOR AUTISTIC CHILDREN apud GAUDERER, 1993, p. 3-4).

O autor ainda ressalta que essas definições e classificações são modificáveis, dado o avanço dos estudos sobre o tema, assim como no termo enfermidade, dando ao autismo um caráter patológico, referente ao modelo médico de deficiência (SASSAKI, 2010).

Apresentada a classificação, nós, futuros e presentes docentes podemos encontrar diversas dificuldades para a elaboração de nosso planejamento, de modo que possamos alcançar bons resultados com crianças com essa deficiência juntamente com os demais colegas. Assim levantamos o seguinte questionamento: Como poderemos intervir com essas crianças no âmbito escolar? Para responder tal questão tentaremos mapear nesse tópico possíveis características de crianças Autistas.

A entidade citada acima ainda aponta que seus sintomas são oriundos de disfunções físicas do cérebro. Conclusão encontrada através de verificação na anamnese ou presentes em exames ou entrevista com o indivíduo e cita os mais recorrentes que são: distúrbios no ritmo do aprendizado das habilidades físicas,

sociais e lingüísticas; Reações anormais a sensações. Afetando principalmente a visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo; fala e linguagem atrasados ou mesmo ausentes; e relacionamento diferente e diversificado com objetos, eventos e pessoas. Vale ressaltar que os autistas têm uma expectativa de vida normal, sendo necessário uma reavaliação periódica, quanto as suas necessidades, pois muitas mudam com o aumento da idade podendo muitas vezes até desaparecer (THE NATIONAL SOCIETY FOR AUTISTIC CHILDREN apud GAUDERER, 1993).

Existem ainda, formas mais graves dos sintomas nessas crianças, fato representado no trecho abaixo:

As formas mais graves dessa síndrome apresentam sintomas como os de autadestruição [sic], gestos repetitivos e raramente comportamento agressivo, que podem ser muito resistentes a mudanças, necessitando frequentemente de tratamento e técnicas de aprendizagem muito criativa e inovadoras (THE NATIONAL SOCIETY FOR AUTISTIC CHILDREN apud GAUDERER, 1993, p. 4).

Essa última fala nos reporta a responsabilidade de como educadores, comprometermo-nos com a busca pelo entendimento dessas crianças, quando exigidos pela sua presença nas salas de aula, a fim de encontrar modos de atuação e reavaliação de nossa prática, de modo que possamos de fato promover o processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar para todos.

Um sintoma muito presente a literatura pesquisada é a dificuldade na socialização e convívio de crianças autistas com outras crianças. Talvez uma das maiores dificuldades no trato desses sujeitos pelos educadores, e mais especificamente para nós professores de Educação Física, que temos em nossa prática o contato e as inter-relações presentes em todo momento. Desse modo no tópico a seguir discutiremos como crianças autistas veem a presença de outras pessoas no meio em que se inserem.

#### 2.1.2.1 A visão do outro na perspectiva do autista

Uma característica comum a crianças autistas é a “não resposta” ou mesmo desatenção em relação a algo que é dito para elas. Mas será que realmente estas não prestam atenção no que o Outro vem a dizer? Será que não são capazes de refletir e produzir trabalho?

Abordaremos esse tema por achar pertinente sua reflexão, pois a Educação Física se constitui de relações. O contato entre os indivíduos é fator explícito nas aulas, seja na relação professor/aluno, aluno/professor ou ainda, aluno/aluno.

Para elucidar esse tópico, nos apoiaremos em elementos da psicanálise no que diz respeito ao Outro na vida do indivíduo, não autista para termos elementos para pensar a visão do autista frente a este Outro.

A constituição do sujeito não se faz apenas do biológico, características comuns a determinado grupo ou raça, mas compreende as relações com outros grupos de pessoas e suas diferentes culturas (FREIRE, 2003). Sendo assim Freire (2003, p. 36), sobre o Outro para a psicanálise diz:

Se usamos a expressão “advento” de um sujeito é porque concebemos, como psicanalistas, o sujeito não como corpo biológico, mas constituído a partir da relação com o Outro. Esse nascimento do sujeito não se dá por uma decisão, nem tampouco in abstracto a partir da cultura. É necessário, para que um sujeito se constitua, existir um lugar reservado para a criança nesse universo dito cultural, um universo simbólico em que a criança possa aí tomar o seu lugar. Esse universo simbólico constitui uma dupla operação: em primeiro lugar uma estrutura determinante, que determina um lugar para o sujeito antes mesmo dele nascer e, em um segundo tempo, uma resposta, a posteriori [sic], desse sujeito frente a essa determinação que o constitui.

As relações influenciam diretamente a constituição do ser humano. Este é capaz de absorver diferentes modos de ver o mundo, diferentes culturas e transformá-las a seu modo, ou seja, o homem absorve cultura para construir seu pensamento, sua forma de ver o mundo e suas relações, além de formar sua identidade.

Para exemplificar a importância do Outro em nossas vidas desde o nosso nascimento, Pensemos em nós quando crianças. Segundo Freud (1895) citado por Freire (2003), vivemos na dependência do Outro desde o nascimento. Diferente dos animais que nascem com instintos próprios refletidos em suas capacidades motoras, na forma de se locomover ou de busca por alimentos. Por outro lado, nós precisamos do Outro que vemos em nossa mãe. Ao sentirmos fome, choramos em busca da amamentação, para sugar nosso “precioso Leite materno”, mas não é um simples sugar, é um sugar com prazer, com sentimento.

Desse modo concluímos que nossas construções de sujeitos, personalidade e desejos se constitui nessa relação com outras pessoas, no contato pessoal e social.

Agora pensemos nos Autistas. Eles realmente não respondem a presença, atitude ou estímulos do outro? Freire (2003, p. 36), diz que:

Nossa hipótese, a partir dos estudos de Antenne 110 [sic], é que o autista, longe de apresentar uma ausência de resposta frente ao Outro, se constitui, ao contrário, em constante tentativa de controlar o que vem do campo Outro.

Desse modo podemos pensar que o autista cria modos do Outro agir de acordo com a sua necessidade, a sua visão. Fazendo com que através das respostas comuns como gritos ou choros, obtenha a resposta que precisa da pessoa ou grupo que o circula.

## 2.2 REGULAMENTAÇÃO DAS ESCOLAS INCLUSIVAS: DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A INCLUSÃO ESCOLAR

Neste tópico Vamos relatar os princípios de alguns documentos que orientam a inclusão escolar. A que ponto estes estão sendo legitimados nas instituições de ensino e como implicam na atuação do professor, de Educação Física e do professor de sala.

A partir de nossa participação no XIX COMBRACE, VI CONICE, ocorrido nos dias oito a treze de setembro de 2015, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), resolvemos utilizar nesse momento alguns dos documentos apresentados na mesa 2, do GTT Inclusão e Diferença, com o tema: “O Esporte no contexto da inclusão e diferença: de fenômeno caracterizador do campo a fenômeno sócio-econômico”, palestrada pelo Professor/doutor Edison Duarte, da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Para destacar os documentos que, em sua visão, foram importantes para a implementação da Educação Inclusiva, que são os seguintes:

- Convenção sobre os direitos da criança (1990);
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990);
- Declaração de Salamanca (1994);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP) 2001.

### 2.2.1 Convenção sobre os direitos da criança (1990)

A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF,1990) se constitui de artigos que dizem respeito a considerar o direito da criança, assim como todos os sujeitos da família, conferindo a ela (família) o dever de cuidar e proteger os direitos das crianças. Proclamado, assim por todas as nações presentes nesta convenção, não eximindo o Estado de tal responsabilidade, este, dando suporte e subsídios para que seus direitos sejam respeitados, sem que haja qualquer tipo de discriminação.

Seu artigo cinco, diz que o Estado deve respeitar as responsabilidades, direitos e deveres dos pais, no sentido de propiciar às crianças, de todo tipo, o desenvolvimento de suas diferentes capacidades. Nesse sentido podemos destacar o direito ao aprendizado, seja de crianças com ou sem deficiência, não lhe negando qualquer tipo de conhecimento. O documento ainda trata à necessidade de se considerar a opinião da criança e garante sua liberdade de expressão, em diferentes situações provenientes a sua vida/vida familiar (UNICEF, 1990).

O artigo vinte e três é direcionado às crianças com deficiência. Diz no seu parágrafo primeiro que,

Os Estados Partes [sic] reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade. (UNICEF, 1990, p.16).

Desse modo, os Estados devem garantir à criança com deficiência, direitos educacionais e formação adequada, além do direito a cuidados especiais, permitindo que esta tenha uma vida decente, plena, e com dignidade, possibilitando alcançar um maior grau de autonomia e integração social (UNICEF, 1990).

A presente convenção se preocupou, de fato, com o atendimento a todo o tipo de criança, seja nas questões sociais ou educacionais, respeitando seus direitos e promovendo objetivos para sua educação, porém dá margem para crianças com deficiência continuarem a margem da sociedade, pois não implica em seu texto a participação dessas crianças em escolas de ensino regular, promovendo assim a possibilidade da criação de instituições para pessoas com deficiência, que assim como no ensino regular, possuem suas limitações e dificuldades, fatores que muitas vezes dificultam o bom aprendizado de seus alunos (UNICEF, 1990).

## **2.2.2 Declaração mundial sobre educação para todos e o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990)**

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), se constitui a partir do quadro da educação da época, destacando algumas problemáticas como, o fato de cem milhões de crianças não terem acesso ao ensino primário (ensino fundamental), sendo destes, sessenta milhões de meninas; o alto índice de analfabetismo mundial; além do alto número de evasão escolar por adultos, ou quando concluída a educação básica, sem acesso as novas tecnologias.

Nesse período, vários países se encontravam endividados, demarcavam guerras constantes, o aumento da população se constituía aceleradamente e a degradação do meio ambiente ao mesmo passo, porém em meio a esse quadro oriundo dos anos 80, vislumbrava-se um novo século cheio de avanços e com as nações mais próximas (UNESCO, 1990).

Assim, os participantes da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, que se reuniram em Jomtiem – Tailândia, nos dias 5 a 9 de novembro de 1990, acompanharam esses avanços no sentido de criar mecanismos para que os países se mobilizassem no sentido de promover uma educação para todos, atingindo a todas as camadas, idades e sexos da população mundial (UNESCO, 1990).

Em seus objetivos, no artigo primeiro, destaca a necessidade de garantir melhores condições de ensino para presentes e futuras gerações, percorrendo o caminho do respeito às diferenças individuais, de religião, de culturas, etc. Destacando a importância da educação básica, sendo esta base para o desenvolvimento humano, promovendo o desenvolvimento dos países (UNESCO, 1990).

Dado o quadro sociopolítico e econômico da época, a declaração aponta caminhos para o alívio às dívidas externas das nações que se encontravam devedoras, para que assim pudessem destinar mais recursos à educação básica (UNESCO, 1990).

O artigo quatro do documento destaca o que eles chamam de “Os grupos excluídos” como os pobres, crianças de rua, nômades, índios, entre outros os deficientes, devendo os Estados terem o compromisso de diminuir as diferenças educacionais nesses grupos, evitando que ocorra sua discriminação no acesso as oportunidades

educacionais. Assim, em relação às pessoas com deficiência, vale destacar o parágrafo cinco do artigo três:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990.)

Para que fossem alcançadas as metas desta declaração, foi-se constituído o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, recebendo este, um caráter de referência ou guia para os países e suas instituições educacionais, sobre a ideia de ampliar as possibilidades de educação para todos no mundo num prazo de dez anos, antes da chegada do ano 2000 (UNESCO, 1990).

Com o objetivo de trazer informações mais pertinentes a nosso estudo, dentro deste plano, buscaremos apontar os caminhos e possibilidades que este, aponta para as pessoas com deficiência.

Em seus objetivos e metas no parágrafo cinco, o plano chama de objetivos intermediários, mecanismos que possibilitem a adequação dessas diretrizes à realidade de cada localidade, estabelecendo um público prioritário, onde se encontram as pessoas com deficiência, juntamente aos pobres (UNESCO, 1990).

Seu texto denota algumas formas de ações prioritárias. A primeira é em nível nacional, que se subdivide em: Avaliar as necessidades e planejar ações; desenvolver um contexto político favorável; definir políticas para melhorar a educação básica; aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas; mobilizar canais de informação e comunicação; e estruturar alianças e mobilizar recursos (UNESCO, 1990).

A segunda, em nível regional, abrangendo os níveis continental, subcontinental e intercontinental, propõe intercambiar informações, experiências e competências; e empreender atividades conjuntas (UNESCO, 1990).

E a terceira e última instancia de ação prioritária é em nível mundial. Subdividida em: Cooperar no contexto internacional; fortalecer as capacidades nacionais; prestar apoio contínuo e de longo prazo às ações nacionais e regionais; e consulta acerca de questões políticas. Sendo a UNESCO a agência das Nações Unidas a responsável pela educação mundial, dando apoio para o intercâmbio entre as nações afim de atingir a esses objetivos (UNESCO, 1990).

Assim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), nos trazem o entendimento de ser uma mobilização mundial no sentido de ampliar a oferta da educação básica a todas as crianças, jovens e adultos de todas as classes sociais, respeitando as demandas de cada país, apontando como público prioritário os pobres e deficientes. Sua maior importância está em elaborar possibilidades concretas no sentido de ampliar o acesso a educação básica para todos em especial aos pobres e pessoas com deficiência, nosso público componente do objeto de estudo.

### **2.2.3 Declaração de Salamanca (1994)**

Talvez a mais importante de todas as convenções mundiais para as pessoas com deficiência seja a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). Esta recebe tal destaque por se tratar de uma mobilização específica para esses indivíduos.

Em 1994, representantes de oitenta e oito países estiveram presentes na Espanha, na cidade de Salamanca, a fim de discutir e ampliar o direito a educação para pessoas com deficiência, chamada assim a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (CMNEE). Seu ideal se pauta na inclusão de pessoas com deficiência, de todas as faixas etárias, em escolas de ensino regular, promovendo de fato a igualdade de direitos educacionais a todos, criando as chamadas escolas inclusivas (ONU, 1994).

As escolas inclusivas têm como princípio fundamental o aprendizado de todas as crianças num mesmo ambiente educacional sempre que possível, respeitando suas individualidades, dificuldades e necessidades (ONU, 1994), ou seja, toda criança tem direito a educação digna e igualitária, seja com deficiência ou não, pois todos têm diferentes formas de receber e transmitir informações, além de ter diferentes níveis de aprendizado.

Vale lembrar que a promoção das escolas inclusivas não desconsidera a importância das escolas especiais, sendo estas as preparadoras de profissionais que atuam nas escolas inclusivas. Não que estas tenham apenas um caráter de “curso preparatório”, mas que seus profissionais têm subsídios para identificar possíveis deficiências precocemente, tendo neste, valioso conhecimento para a

promoção da inclusão escolar. E seu compartilhamento com os demais profissionais da área da educação pode melhor qualificá-los para o desenvolvimento de um ensino de qualidade para todos os alunos (ONU, 1994).

Dado o contexto da época as mulheres ainda sofriam muito preconceito em relação ao acesso à educação e mercado de trabalho, espaços majoritariamente masculinos, mesmo que esses conceitos estivessem em processo de transformação. Nessa realidade o documento aponta a necessidade de ampliar as ofertas de vagas ao público feminino, em especial às meninas e mulheres com deficiência (ONU, 1994).

Demonstrando um movimento de evolução nas orientações para a educação inclusiva, seu parágrafo vinte e cinco faz menção aos ideais providos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), onde diz que:

25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular (ONU, 1994).

Esta declaração destaca também a importância de integrar a educação especial a instituições de pesquisa, e a centros de desenvolvimento curricular, de modo a ampliar os conhecimentos de docentes e demais envolvidos na educação básica como destaca o parágrafo trinta e sete:

37. A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países (ONU, 1994).

Seu texto trata da importância na preparação de professores para o atendimento de pessoas com deficiência, juntamente com seu recrutamento. Nele diz que alunos com deficiência precisam ter bons exemplos a serem seguidos. Para tal, sugere a

contratação de professores e outras pessoas bem sucedidas que tenham deficiência, para estimular esse grupo específico com possibilidades concretas a seu futuro (ONU, 1994).

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) ressalta que a educação inclusiva não é de responsabilidade apenas dos Ministérios da Educação ou das instituições escolares, mas que essa para se constituir e solidificar depende do envolvimento da comunidade, dos familiares e das camadas da sociedade em geral.

A declaração aponta ainda a necessidade de intercambiar informações em relação à educação inclusiva entre os países, bem como, seus instrumentos e mecanismos, onde podemos exemplificar essa importância no parágrafo 76:

76. Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalence de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o prevalence de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países (ONU, 1994).

Dados os elementos apresentados nesse documento, concluímos que a implementação das escolas inclusivas deve ser tratada com cuidado. Cuidado este que remete ao bom planejamento e estruturação da educação e das unidades de ensino, com a participação de todas as esferas da sociedade, pois a simples extinção de escolas especiais ou a transferência de seus alunos de forma despreparada pode tornar-se um processo traumático na construção da identidade e do nível educacional desses indivíduos.

#### **2.2.4 Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (MEC/SEESP) 2001**

Nos caminhos percorridos na intenção de se promover uma educação básica igualitária, em que possamos de fato, solidificar os direitos educacionais para pessoas com deficiência, chegamos ao nível nacional com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Direcionando nosso olhar para a realidade e necessidade de ampliar a educação básica no Brasil para este público.

A principal referência para a construção de nossas diretrizes foram os “Referenciais para a Educação Especial”. A partir dessa base, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial elaboraram dois grandes temas: A organização de sistemas de ensino para o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e a formação do professor (BRASIL, 2001).

Para esclarecer esses dois importantes temas destacaremos algumas leis que os fundamentam como: a Constituição federal, Título VIII, da Ordem Social; a Lei nº 10.172/01; a Lei nº 853/89, que diz respeito à integração social das pessoas com deficiência; e a Lei nº 8069/90, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente; entre outros (BRASIL, 2001).

A Constituição federal, Título VIII, da Ordem Social prevê atendimento especializado a pessoas com deficiência, de preferência no ensino regular, Educação gratuita como direito de todos e mecanismos físicos, arquitetônicos e meios de transporte, para o acesso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino (BRASIL, 2001).

A Lei nº 10.172/01 aprova o Plano Nacional De Educação. Este, resumidamente, incentiva o desenvolvimento de programas educacionais nos municípios para ampliar o atendimento da educação infantil, à qualificação profissional dos alunos, respeitando as necessidades educacionais de cada indivíduo e suas deficiências (BRASIL, 2001).

Ainda vale destacar nesse primeiro tema, a adesão do Brasil aos princípios preconizados pela Declaração de Salamanca (ONU, 1994), já descrito neste estudo.

O documento elabora também, uma política educacional de respeito às diferenças, lembrando dos superdotados que exigem dos educadores, devida atenção pelo desinteresse nos conhecimentos já apropriados acima da média por esses alunos, sendo muitas vezes tachados como indisciplinados, devido ao despreparo e desconhecimento de profissionais da educação. Essa política também possibilita a este público elementos para uma inclusão social, como acesso a herança cultural, conhecimento socialmente construído e vida produtiva, não no sentido de compensação, mas como parte integrante de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global (BRASIL, 2001).

Os caminhos percorridos para incluir esses alunos na escola/ensino regular passaram por um processo longo que teve início com a integração escolar, elemento que visualizaremos no trecho a seguir:

Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para “integração total” na classe comum. Ocorria, com frequência [sic], o encaminhamento indevido de alunos para classes especiais, e conseqüentemente [sic] a rotulação a que eram submetidos.

O aluno, nesse processo, tinha que se adequar a escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam, dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional (BRASIL, 2001, p. 21).

A realidade atual, alunos com deficiência frequentam escolas regulares em classes normais, devendo ter seus direitos respeitados e com a intenção de diminuir preconceitos. Essa situação apresentada no parágrafo anterior denotou uma necessidade de resgate do tempo perdido por esses alunos, onde o documento vê na Educação para Jovens e adultos (EJA) uma forma de se obter esse resgate por pessoas com deficiência (BRASIL, 2001).

Levando em consideração as formas onde a educação inclusiva recebe um caráter de necessidade, dada a importância de se respeitar o princípio da dignidade de todos, pensar nas pessoas com deficiência torna-se imprescindível criar mecanismos para que esta se constitua em nossa sociedade. Promovendo a igualdade de direitos e possibilidades educacionais, profissionais e sociais para este grupo.

Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica (BRASIL, 2001) se constituem nesses princípios e mecanismos legislativos, a fim de promover os direitos apresentados no parágrafo anterior e no decorrer de nosso estudo a todo cidadão brasileiro com deficiência.

### 2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO AUTISMO

Neste tópico discutimos a que passo a formação do professor de Educação Física com relação ao autismo se encontra. Será que os cursos de formação inicial e continuada estão lhes dando subsídios suficientes para atender a este público?

Aliás, o que significa falar em uma formação suficiente para o trato da questão? Será que o docente busca desenvolver projetos e se aprimorar, através de estudos diversos, como a participação em possíveis fóruns e congressos sobre o tema, além da literatura existente para trabalhos com estes alunos?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus artigos 61 e 62, tendo seus parágrafos acrescentados em 6 de agosto de 2009, pela Lei 12.014, sobre a formação do profissional da educação diz que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2010).

Os artigos em questão, juntamente com seus parágrafos acrescentados em 2009, sugerem a necessidade da busca constante de aprimoramento por parte do docente de maneira formal ou não formal. Desse modo é preciso manter uma relação constante entre teoria e prática, percebendo a formação, como um todo, como um processo construído no dia a dia de seu fazer docente, além de o estado ter o dever de proporcionar capacitação constante para os profissionais da educação.

Diante do que se espera da atuação do professor, na educação básica, em relação à inclusão das pessoas com deficiência, quando visualizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas, percebemos que estas questões aparecem de forma geral, tratando das diversidades, sejam étnico-raciais, gênero, sexo, etc.

Seu capítulo cinco, que diz respeito à organização curricular das instituições de ensino superior em licenciatura, no artigo 13 e parágrafo segundo, diz que

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.12).

Desse modo, podemos dizer que apenas a deficiência auditiva é tratada de forma específica como um dispositivo curricular para a promoção da educação inclusiva para pessoas com deficiência, por meio da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Não que a questão das demais manifestações de diversidade e deficiências não devam ser tratadas nos cursos de formação inicial, mas essas são abrangidas em disciplinas que tratem da diversidade e da inclusão, pois se pensarmos em cada uma das deficiências a serem estudadas com profundidade, talvez precisaríamos de uma graduação para cada deficiência, o que implicaria numa formação interminável e desse modo se faz presente a necessidade de busca constante por aprendizado.

Precisamos nos atentar ao fato de que a formação inicial, ou mesmo a pós-graduação nos darão uma base para a manutenção de um olhar atento às necessidades que surgem no fazer docente. Não será uma disciplina, capaz de resolver a questão da inclusão de pessoas com deficiência, tão pouco o autismo. Esta nos proporciona conhecer elementos básicos para entender e respeitar as diversas necessidades dos sujeitos escolares e não escolares, em busca da promoção de uma sociedade inclusiva.

Estes elementos tornam-se imprescindíveis no processo educativo também de alunos autistas ou com outras deficiências. Desse modo as instâncias da educação no país devem caminhar juntas para a concretização do que preconiza a legislação brasileira quanto à formação docente, de forma indissociável. Assim o

Professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo (HAMZE apud DASSOLER, LIMA, 2012, p. 5).

Durante nossa pesquisa percebemos que existem poucos estudos que tratem diretamente da formação dos professores de Educação Física em relação ao autismo. Os poucos que levantam essa questão, geralmente se encaminham para a formação deste profissional em relação à inclusão de pessoas com deficiência de modo geral, porém sempre destacando a necessidade de aprimoramento e busca por novos conhecimentos acerca do tema, como destacam Cruz e Ferreira (2005, p. 163):

Em boa parte das discussões e textos elaborados sobre este assunto a formação/preparação dos professores é invocada. Cumpre, entretanto, perceber que essa preparação não se encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja no nível “lato” ou “stricto” [sic]) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará.

Desses poucos estudos, deparamo-nos com um artigo dos professores Chicon e Cruz (2014), realizado num grupo de estudos da rede municipal de ensino de Cariacica – ES, no período de agosto a dezembro de 2011, intitulado: “Formação Continuada de Professores de Educação Física para Educação Inclusiva”, denominando-se, Grupo Operativo de Formação (GOF). Da experiência participaram oito educadores da rede, onde nos encontros compartilhavam suas experiências, a fim de aprimorar seu trato didático em relação à temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Nesse artigo os autores destacaram o relato da professora Regina, a qual se encontrara com dificuldades com sua atuação em duas turmas de quarto e quinto ano do ensino fundamental, com dois alunos autistas respectivamente. A situação destacada aponta para uma dificuldade tamanha, a ponto de, em certo sentido, a professora chegar ao limite de deixar de dar aulas para essas crianças, ficando as mesmas soltas, “perambulando” pelo pátio (CHICON; CRUZ, 2014).

“Na Educação Física, ficavam à margem da aula, perambulando pelo pátio, sem que houvesse intervenção pedagógica por parte da professora: *‘Eu nunca nem tentei [trabalhar com eles] para te falar a verdade’* (REGINA, 17-8-2011)” (CHICON; CRUZ, 2014, p. 23).

Esta é uma realidade que não se limita a esta instituição e a esta professora. Na verdade, é comum encontrarmos professores que se encontram numa situação que se sintam despreparados para o trato com alunos com deficiência, como dizem Chicon e Cruz (2014, p. 24):

A situação descrita pela professora Regina, com certeza, não se circunscreve somente ao seu ambiente escolar, é comum a muitas escolas em nosso país e é reveladora do quanto os professores e alunos com determinados tipos de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (autismo, por exemplo) são vítimas e sofrem no processo educacional. Os primeiros pela dificuldade em ensinar a pessoas com características tão peculiares [...], e os segundos por não terem suas necessidades educacionais respondidas e, em muitos casos, são ignorados em sua presencialidade [sic].

Carmo (2001), apud Chicon (2011), aponta que o grande desafio da comunidade científica de nossa área é produzir novos conhecimentos e trabalhos, a fim de ampliar o repertório de possibilidades para uma Educação Física adaptada, como exposto no parágrafo a seguir:

Para Carmo (2001), é exatamente aí que reside o grande desafio para a comunidade científica na área. Embora haja uma oferta de "conhecimento" na formação acadêmica, há uma grande defasagem da exposição desse conhecimento. Contudo, essa oferta, muitas vezes, não faz com que os acadêmicos gerem seu próprio conhecimento, mas sim reproduzam o que lhes foi passado em sala de aula ou o que foi estudado anteriormente. Diante disso, é comum ouvirmos: "Não estamos preparados para lidar com estes alunos na escola regular!" (Carmo, 2001, apud Chicon, 2011, p. 46-47).

Desse modo podemos refletir sobre essa "culpabilidade". Talvez o caminho mais lógico e fácil a ser seguido seja o de culpar a formação inicial por esse déficit nos conhecimentos sobre o tema, porém não é o caso de encontrarmos culpados para esse "despreparo". Formação inicial, continuada e informal devem andar juntas, a fim de uma constante evolução no processo formativo do docente, em situação de ter alunos com deficiência ou não, pois precisamos nos atentar ao sentimento de "estar ou não preparado" para ministrar aulas com grupos tão peculiares, como o de alunos com autismo. Em seu dia a dia o educador sempre encontrará diferentes condições e dificuldades e aprenderá, de fato, com tantas diferenças vindas dos sujeitos escolares, além de ser necessário que as instituições de ensino lhes dêem condições infra-estruturais e apoio pedagógico, para desenvolver um trabalho inclusivo de qualidade.

Orrú ([200-]) apresenta um dos diferentes modos de trabalho com crianças autistas, onde o mesmo propõe aos professores participantes de seu estudo uma maior

aproximação com as realidades de cada aluno, num processo de ensino no qual o aluno é o centro do trabalho. Nele fica evidente a necessidade de unir o conhecimento adquirido na graduação e/ou pós-graduação, aos conhecimentos advindos do dia a dia com esses alunos, levando-nos a importância da reflexão-nação (ZEICHNER, apud CARVALHO, 2002).

Assim, concluímos que não cabe apenas a formação formal nos capacitar para sermos educadores. Ela deve se integrar às realidades sócio-culturais de instituição e alunos, levando-nos a um constante processo de formação, seja com alunos autistas ou não autistas, sendo esta lacuna na formação inicial, descrita por Cruz e Ferreira (2005), o fator que nos impulsiona a encontrar caminhos e metodologias que contribuam no processo educativo de nossos alunos, respeitando suas necessidades e individualidades.

Para descrever esse rico contexto de aprendizado que é nosso saber docente, deixamos aqui a fala de Orrú ([200-], p. 9):

Idealizar como deve ser a educação no país é diferente de preparar profissionais para efetuarem seu trabalho dentro de uma realidade fria e diferente do que foi idealizado. A formação do docente não pode acontecer desvinculada do contexto sócio-cultural que o contorna, não pode ocorrer de forma fragmentada à realidade vigente. Caso se dê desta maneira, o docente encontrar-se-á desajustado e inapto para assumir seu posto de educador, pois sua formação não corresponderá às exigências do real cotidiano.

Respondendo aos questionamentos iniciais a este tópico, falar de uma formação suficiente implica em reconhecer-se sempre como sujeito em construção. Sujeito este se debruça sobre uma demanda que surge no seu dia a dia, com o intuito de desenvolver as capacidades dos alunos e em consequência suas próprias capacidades. E o Professor de Educação Física busca sim aprimoramento, porém é preciso ressaltar que ele tem meios para esta busca, seja através do Estado ou por estudiosos da área e que cabe a este (professor) acessar aos veículos de informação.

A partir dessa discussão acerca da formação docente, trataremos no tópico a seguir de trabalhos publicados que tratem do tema autismo na Educação Física.

## 2.4 TRABALHOS SOBRE AUTISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para a construção desse tópico adotamos como critério a escolha de quatro importantes revistas da Educação Física, em meio a um bojo de nove periódicos, por apresentarem percentuais elevados de produção científica na área da Educação Física Escolar. São elas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Movimento, Pensar a Prática e Motrivivência. (BRACHT et al., 2011), onde utilizamos como palavras chave para a pesquisa as palavras: Autismo e Educação Física.

Nessa análise encontramos apenas um artigo sobre o tema em cada revista, exceto na Revista Motrivivência, a qual não apresentou nenhuma produção acerca do autismo na Educação Física, deixando transparecer a falta de produções acadêmicas publicadas nestes periódicos<sup>1</sup>, estimulando a necessidade de construir novos estudos com crianças autistas, aos quais apresentaremos a seguir uma síntese dos três artigos publicados.

Na Revista Brasileira de Ciências do Esporte o Artigo encontrado foi: “Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar” (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015, p.1). Nela buscou-se analisar a representação simbólica dada aos brinquedos e brincadeiras de uma brinquedoteca existente na Universidade Federal do Espírito Santo, por uma criança autista de 5 anos, do sexo masculino, possibilitando sua apropriação deste conhecimento da cultura corporal, e onde ele (re)significa sua representação de mundo (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

Para que esta análise se constituísse os pesquisadores elaboraram duas categorias a fim de orientar sua reflexão e observação da apropriação feita por esta criança em: Leonardo (nome fictício) e suas (re)significações no ato de brincar; e Leonardo com seus modos de significação nas/pelas linguagens (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

No primeiro caso, analisaram a (re)significação que a criança atribui a um dado objeto sob olhar do pesquisador, evidenciando como esse ato amplia as possibilidades de ação/brincadeira e o quanto isso contribui para o seu desenvolvimento (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

---

<sup>1</sup> Consultando os currículos lattes dos autores que despontam como grandes expoentes desse tipo de discussão/tema, percebemos que suas produções têm sido divulgadas também em outros meios, como congressos, seminários, fóruns, etc.

Para caracterizar esta análise os pesquisadores utilizaram como exemplo a utilização de um brinquedo a ser usado com os pés, o “pé de lata”, sendo utilizado pela referida criança como um carrinho pendurado pela corda no corrimão de metal da brinquedoteca (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015). Segundo Sá, Siquara e Chicon (2015, p.5):

No momento em que ele estava atribuindo outros significados para ao uso daquele brinquedo, estava aprendendo: a) experiências corporais diferenciadas, descobrindo suas limitações e potencialidades; b) novas possibilidades no uso do material.

Desse modo observou-se que Leonardo foi além do objeto concreto, atribuindo novas possibilidades ao brinquedo apresentando segurança e autenticidade (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

Na segunda categoria, Leonardo com seus modos de significação nas/pelas linguagens, foram problematizados os significados expressos pelas diferentes linguagens e destacou-se uma situação que relembra à criança informações sobre um objeto que já utilizou e como ela desenvolve suas linguagens para obter novamente o objeto. Em outra situação observou-se como a criança se utiliza das linguagens para atribuir sentidos e significados a situações e pessoas (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

Com o advento da brincadeira inicial, um dos responsáveis pelas crianças se preocupou com a segurança do Leonardo e de seus colegas, pois o mesmo estava correndo muito. Foi quando o “pé de lata” foi tirado dele e guardado no escritório. A criança se utilizou de suas possibilidades linguísticas, desferindo algumas palavras como “é ata”, referindo-se ao brinquedo, e “miu não”, contrariando o responsável que havia dito que o brinquedo sumiu, demonstrando total consciência quanto à atitude do brinquedista (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

Padilha (2001) explicita que é justamente nas formas de representação das linguagens que o sujeito produz os seus modos de significar o mundo/situações/ objetos/pessoas/relações/conhecimento/cultura. Assim, considerando essas distintas possibilidades de linguagem, devemos estar atentos à fala, à expressão, ao silêncio apresentados pelos sujeitos, pois são carregados de significações. Cabe destacar que, em sujeitos com autismo, a linguagem comunicativa/expressiva é pouco comum, portanto devemos como professores nos sensibilizar para essas outras formas de linguagem, sempre no intuito de compreender o que o outro busca comunicar (PADILHA, apud SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015, P.5).

Assim concluiu-se no artigo que o aluno autista encontra na brincadeira uma forma de se apropriar de novos conhecimentos e desenvolver suas possibilidades, sejam

das diversas linguagens ou de ampliar seu universo (re)significando sua forma de apropriação de mundo. Além de demonstrar ser capaz de criar laços com as pessoas, brinquedistas, que estavam em seu dia a dia, destacando para os futuros e presentes docentes a necessidade de se manter um olhar sensível ao aluno, seja ele com deficiência ou não.

O segundo artigo que iremos tratar foi publicado na revista Movimento (ESEF/UFRGS), com o título: “Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão” (CHICON; SÁ; FONTES, 2013, p.103).

Este estudo visa compreender e analisar a mediação do professor no desenvolver de atividades lúdicas no meio aquático, bem como a promoção da interação de um aluno autista com os demais colegas que não tem deficiência, investigando seu desenvolvimento e processo de aprendizagem (CHICON; SÁ; FONTES, 2013).

A escolha por atividades lúdicas se deu pelo entendimento de que os trabalhos atuais com natação se demonstram muito tecnicistas recebendo um caráter desinteressante, tanto para alunos quanto para professores (CHICON; SÁ; FONTES, 2013), tendo como proposta:

[...] "Atividades lúdicas no meio aquático", com o propósito de encadear uma prática educativa preocupada: a) com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil por intermédio do brincar em ambiente líquido; b) em ampliar a trajetória do brincar das crianças participantes tenham elas deficiência ou não; c) em favorecer a experimentação corporal e a vivência simbólica; d) em promover a interação com os colegas e professores (CHICON; SÁ; FONTES, 2013, P.107-108).

Para tal tarefa faz-se necessário criar estratégias para desenvolver o aprendizado da criança autista, onde para Chicon, Sá e Fontes (2013) o brincar é uma possibilidade pedagógica, justificando-se por Vygotsky (1991) que “relata que no brincar a criança cria uma situação imaginária que, em algumas circunstâncias, exercita níveis de compreensão cultural maiores do que a criança possui” (CHICON; SÁ; FONTES, 2013, P.109).

Em se tratando do relacionamento do Renato (nome fictício) com os demais colegas, inicialmente ele demonstrou um apego afetivo a um professor/estagiário específico, o que pode contribuir para seu aprendizado na descoberta desse novo espaço que fora o meio aquático (CHICON; SÁ; FONTES, 2013).

Para que ocorresse tal intermédio a criança autista, nesse caso, se comporta de maneira mais centrada e com menos agitação, o que não lhe é comum, colaborando para o seu desenvolvimento (CHICON; SÁ; FONTES, 2013).

Renato ainda não brincava com os demais colegas sem o intermédio do referido professor/estagiário, que percebeu, junto aos seus colegas, que a interação dele com as outras crianças ocorria a partir dos movimentos pedidos por determinada cantiga que tinha como elemento principal o abraço (CHICON; SÁ; FONTES, 2013).

Essa descoberta proporcionou o afastamento da criança autista do “professor/estagiário preferido”, conseqüentemente aproximando o aluno das demais crianças (CHICON; SÁ; FONTES, 2013).

Essa relação entre Renato e o Professor/estagiário enaltece a necessidade de o professor intermediar a interação entre os alunos, principalmente nos casos onde se encontram alunos com deficiência, para a partir daí, estes poderem desenvolver sua autonomia (CHICON; SÁ; FONTES, 2013). Assim, frente aos relatos apresentados os autores concluem que:

Em síntese, podemos considerar que as atividades lúdicas no meio aquático foram benéficas para a criança autista, tanto no sentido da ampliação de seus movimentos e vivências de brincar, como também em suas relações com os professores e as crianças, favorecendo práticas inclusivas (CHICON; SÁ; FONTES, 2013, P.119).

Assim, frente às situações encontradas nesse artigo, percebemos que a mediação do docente torna-se imprescindível para a evolução do aprendizado e das interações dos alunos com e sem deficiência.

A criança com autismo, referida no texto, nos leva ainda a importância de manter nossa sensibilidade frente a estes sujeitos, pois a literatura geralmente lhes aponta limites, mas que estes têm possibilidades imensuráveis, e cabe-nos manter nosso olhar atento a estimulá-los.

O terceiro e último artigo foi encontrado na Revista Pensar a Prática, com o título: “Expressão Corporal/danças para autistas: Um estudo de caso” (BOATO, et al., 2014, p.50).

Este estudo objetiva observar os benefícios que um trabalho sistematizado de dança e expressão corporal, pode desenvolver sócio-emocionalmente nos sentidos e significações de um aluno autista (BOATO, et al., 2014).

Nos primeiros contatos, o aluno em questão não se interessava pelos conteúdos propostos, respondendo até mesmo com agressividade. Situação solucionada com a utilização de um teclado pela professora, pois a mãe dele orientou que a criança gostava de música, criando, assim como nos casos dos textos anteriores, uma afetividade com a professora, deixando clara a estratégia de iniciar o aprendizado a partir do gosto da criança autista (BOATO, et al., 2014).

A forma para edificar essa afetividade entre a professora e o aluno autista foi à utilização de brincadeiras cantadas, conquistando a atenção do aluno e fazendo com que a professora acreditasse que essa edificação já se consolidara, diversificando o trato dos conteúdos nas aulas, sem a utilização do teclado. Essa estratégia por vezes não surtira efeito, pois a mudança na rotina descontrolava o aluno deixando-o contrariado e até mesmo agressivo, denotando uma característica comum a crianças autistas, como já discutimos em nosso estudo (BOATO, et al., 2014).

Em uma das aulas o aluno autista, cantou uma música, pulando e usufruindo daquele momento, que não era comum em seu cotidiano. A partir dessa situação os autores fazem o seguinte julgamento:

Os movimentos espontâneos, como os que o Aluno [sic] apresentou nessa situação, não são explorados no seu dia-a-dia, sendo assim, a sua participação em atividades que lhes proporcionassem o uso do corpo e que o conduzissem a uma linguagem não oral, estimulando seu desenvolvimento nos aspectos da comunicação e da expressão se tornaram fundamentais (BOATO, et al., 2014, p.56).

O aluno em questão também participou de um espetáculo apresentado na instituição de ensino que acolheu este estudo. Após os fatos relatados e esta participação, levaram Boato, et al.(2014) a avaliarem positivamente o desenvolvimento motor, social e cognitivo da criança por meio da música, dança e das expressões corporais (BOATO, et al., 2014).

Assim, concluiu-se que o aluno com autismo obteve mudanças, a partir de sua participação no referido projeto, nas questões sócio-emocionais. Além de ser capaz de apreender novos conhecimentos e possibilidades, deixando-nos a tarefa de quebrar alguns paradigmas, mitos com relação às crianças autistas (BOATO, et al., 2014).

Neste tópico buscamos apresentar de forma resumida diferentes trabalhos e formas de se trabalhar com crianças com autismo, porém ficou evidente em todos eles a

necessidade de termos certa sensibilidade no trato com esse público, não nos deixando levar por mitos referentes à suas possibilidades.

Assim, a apreensão desses artigos no leva a reflexão de o quanto é nova essa temática da inclusão de alunos autistas na educação física, fato justificado pelos anos de publicação de cada artigo, indo de 2013 a 2015. Fazendo emergir a percepção de que a educação inclusiva para alunos com esta síndrome está avançando, com novos conhecimentos, novos estudos e práticas de trabalho.

Diante do fato de termos encontrado poucos artigos publicados sobre o tema nas revistas utilizadas como fonte, assim como o fato de que essas produções estavam relacionadas a autores ou grupos específicos sobre o tema: a presença de alunos com autismo nas aulas de educação física. Adotamos como alternativa buscar na produção desses autores outros trabalhos que possam ter sido publicados em periódicos, congressos, etc., verificando seus currículos cadastrados na “Plataforma Lattes”, fazendo a seleção destes a partir da leitura de seus respectivos resumos.

A partir dessa nova pesquisa encontramos os artigos: “A constituição da subjetividade humana em frente aos processos de inclusão educacional de crianças autistas na educação física infantil” (SÁ, 2009), publicado nos anais do XVI Congresso de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, ocorrido em Salvador - BA no ano de 2009; “Práticas pedagógicas, movimentos instituintes/instituídos e inclusão: o caso Mateus” (SÁ; MONTICELLI; SIQUARA, 2011), publicado no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, no município de São Paulo - SP; “Metodologia de abordagem corporal para autistas – estudo de caso” (BOATO et al., 2013) nos Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, ocorrido em Brasília-DF, no ano de 2013; e “Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica” (CHICON; SIQUEIRA, 2011), presente nos anais do XVII Congresso de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado em Porto Alegre – RS, em 2011.

O Primeiro diz respeito ao trato no processo educacional de uma criança autista, em especial nas aulas de Educação Física de um CMEI de Vitória – ES, com a intenção de produzir, coletivamente, mecanismos que favoreçam os processos inclusivos a instituição, de modo a diminuir preconceitos instituídos por nós mesmos por nossas constituições históricas (SÁ, 2009).

Para tal propósito foi escolhido como opção teórico-metodológico a cartografia, onde Kastrup, citado por Sá (2009, p.2) diz que

De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para a utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método ad hoc. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo.

A autora alerta para o fato de este estudo não se tratar de apontar culpados para possíveis processos exclusivos na educação infantil ou qualquer outra modalidade de ensino, mas sim de despertar a reflexão acerca desses processos, em busca da diminuição dos preconceitos e aceitação/respeito às diversidades (SÁ, 2009). Lembrando-nos da necessidade de termos coragem ao sair da zona de conforto correndo riscos, como sugere no parágrafo a seguir:

Entretanto, faz-se necessário que nós, educadores, na tentativa de transpormos os abismos entre a escola real e a imaginária, reavaliemos cotidianamente nossas ações. Afinal, é preciso correr riscos, já que tudo o que fizermos terá sempre duas possibilidades: ou refundaremos à mesmice, isto é, utilizaremos a escola, única e exclusivamente, como um espaço de sujeição e regulação dos indivíduos, indo ao encontro do pressuposto fascista do capital, ou transgrediremos o que está posto, reinventando a cultura e a civilização, utilizando a educação num contexto plural, de forma a contribuir para reverter a situação a partir da autonomia, isto é, valorizando a transgressão em prol da libertação, ou, como nos diria Linhares (2001b, p. 20), assumindo “[...] a educação como depositária da esperança”, vendo na liberdade um permanente devir” (SÁ, 2009, p.3).

Comumente somos levados a trabalhar numa concepção tecnicista, pautando-nos no gesto técnico e sua execução. Esta pode ser uma prática excludente, de modo que podemos assim desconsiderar outras importantes possibilidades que a cultura corporal traz ao aluno (SÁ, 2009).

Nessa perspectiva a Educação Física Adaptada, torna-se um importante instrumento para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência, reconhecendo-nos como indivíduos diferentes. E que essas diferenças, com deficiência ou não, contribuem para a formação da sociedade e das riquezas de conhecimentos advindos da cultura corporal, como afirma Carmo citado por Sá (2009, p.4):

[...] independente do indivíduo ser paraplégico, hemiplégico, deficiente mental ou visual, não podemos negar-lhe a possibilidade de acesso ao conhecimento e às riquezas da humanidade que ele, de alguma forma, também ajudou a produzir, e que, por questões de poder e dominação, não tenha tido acesso. Entretanto, não precisamos, para conseguir isto, negar esse estado de diferença, de desigualdade, por que é na diferença e na desigualdade que devem repousar as bases de nossas ações e, seguramente, a primeira delas é no querer igualar o desigual.

Feita essa introdução a ideia de se promover uma Educação Física Inclusiva, a autora nos apresenta o aluno com diagnóstico de autismo, Mateus. Evidenciando algumas características peculiares como o fato de ser carinhoso com as pessoas próximas, não ter a fala desenvolvida e a “autoflagelação” quando contrariado, batendo muito na cabeça, destacando sua obsessão pela rotina, ligando o som num volume alto e sempre com a mesma música, sem que nenhuma pessoa pudesse se aproximar do aparelho (SÁ, 2009).

Inicialmente se aproximava apenas de duas crianças no grupo, aumentando este número no decorrer do ano, mas sempre buscando colegas que possuíam semelhanças físicas com ele, Ficando maior parte do tempo no pátio, exceto no momento do recreio. Mateus também escrevia apenas rabiscos, nas atividades, sendo levado ao local do trabalho, acompanhando os traços das letras com os dedos, para em seguida rabiscá-las por completo (SÁ, 2009).

Estas e outras características trouxeram para a autora a percepção de que o aluno era quem mais sofria preconceito na instituição, inclusive por parte de algumas educadoras que o viam como um objeto e não como um sujeito (SÁ, 2009).

A autora relata um fato ocorrido com Mateus. Este sentia fome sempre às 14h30min e era acordado no CMEI, que nesse horário ele seria levado à cozinha para comer biscoitos, porém nessa ocasião estes estavam na sala dos professores. Ao encaminhá-lo para lá uma das professoras presentes o destratou dizendo: “*Sai daqui, garoto, vai embora, sai!*”, o que lhe causou grande revolta por não poder cumprir seu “ritual”, mordendo a educadora que o acompanhava até a sala (SÁ, 2009).

Sá (2009) ressalta que é importante sim mostrar ao aluno em questão que existem regras sociais que devem ser cumpridas, porém não é esta a melhor forma de fazê-lo, sem deixar de analisar a atitude preconceituosa da professora:

[...] um preconceito gera um estereótipo, que cristaliza o preconceito, que fortalece o estereótipo, que atualiza o preconceito [...]. Círculo vicioso levando ao infinito. Paralelamente o estigma (marca ou sinal) colabora com essa perpetuação (ASSUNÇÃO apud SÁ, 2009, p.8).

É preciso destacar que este não é o único caso de dificuldade do Mateus, e porque não, de seus educadores. A professora regente acredita que o aluno não é incluído na turma, pois ela não sabe lidar com as situações que ocorrem com alunos que tenham necessidades educacionais especiais e acha pouca a preparação e

quantidade de estagiários que geralmente são contratados como cuidadores no município em questão.

Nessa reflexão, assim, faz-se necessário complementar o raciocínio dizendo que, “Como nos diria Linhares (2001a), é função da escola promover a interligação entre os saberes culturalmente sistematizados e os saberes instituídos na vida. Sabemos que isso é desafiador, como viver é um desafio constante!” (ASSUNÇÃO apud SÁ, 2009, p.8).

Assim o professor deve estar ciente de seu papel frente à comunidade escolar, da mesma forma que a família frente à sociedade. De modo que em diversas situações os alunos reproduzirão o que vêem seus pais e professores fazendo/dizendo. Esta é uma possibilidade de encaminhamento de uma sociedade inclusiva, mas para isso é preciso o educador se reconhecer como sujeito propagador do respeito à diversidade e buscar conhecimentos acerca das demandas surgidas no seu fazer docente (SÁ, 2009).

Na intenção de se construir esse cenário inclusivo, Sá, 2009, ressalta a necessidade de se ouvir os professores, quanto a seus anseios, angústias e sugestões de caminhos para a resolução de possíveis conflitos. Não que essas angústias sejam justificativa para a atitude da professora, mas no sentido de que ouvir as partes e procurar entender os contexto educacional em que os sujeitos se encontram, são necessários para se solucionar ou diminuir esse tipo de conflito/atitude.

O professor deve estar atento as demandas de seu fazer docente, inventando estratégias e mecanismos para solucionar possíveis problemas, seja com alunos com necessidades educacionais especiais ou não (SÁ, 2009). Sá (2009, p.12) ainda afirma que

Não poderíamos deixar de reafirmar o nosso entendimento sobre a inclusão como um processo cuja responsabilidade não é somente da escola, mas também de toda a comunidade, cuja participação coletiva forme redes de conhecimentos auto/eco/organizadas, nas quais o projeto político-pedagógico seja construído por meio de parcerias entre a escola, a comunidade e as famílias, formando laços de colaboração e cooperação constantes entre as partes, de forma que todos nos responsabilizemos por nossas decisões.

Concluindo seu artigo, a autora relata os avanços obtidos por Mateus no decorrer daquele ano, convivendo com as demais crianças como qualquer outra criança,

entendendo algumas regras sociais e escrevendo seu próprio nome, inclusive no sofá e paredes de casa (SÁ, 2009).

Ainda compara o processo educativo inclusivo com um caleidoscópio, “aparelho óptico formado com pequenos fragmentos de vidro colorido diferentes uns dos outros, que apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual” (RODRIGUES et al. apud SÁ, 2009, p.13). Onde é preciso que a sociedade como um todo tenha esse olhar, sendo que todos contribuem para a formação de uma sociedade mais humana e igualitária. Compreendendo que a psicanálise tenha elementos para colaborar com os processos pedagógicos nas diversas paisagens educativas inclusivas.

A partir dessa conclusão Sá, juntamente com Monticelli e Siquara (2011) se debruçam nessas contribuições que a psicanálise pode promover num contexto inclusivo, em especial do aluno Mateus, a partir dos pensamentos de Foucault e Freud produzindo o artigo “Práticas pedagógicas, movimentos instituintes/instituídos e inclusão: o caso Mateus” (SÁ; MONTICELLI; SIQUARA, 2011).

Assim, a opção por esses autores, em especial Foucault e Freud, refere-se primordialmente ao fato de que ambos, com os seus olhares ímpares, estudaram e atuaram sobre a psique humana, isto é, sobre a constituição dos sujeitos, pela via dos transtornos mentais e o seu atravessamento pela sexualidade. Isso se presentifica em Foucault, ao analisar como os “regimes de prática” instituídos na/pela sociedade moderna são perversos aos indivíduos, quando visam a disciplinar e/ou punir os corpos com as mais diferentes técnicas de sujeição; e em Freud, quando, ao estudar sobre a histeria humana, voltou-se para compreender como a cura pode ser operada pela fala, ou seja, pela interpretação de uma estrutura lingüística cujos significados se encontram deslocados no inconsciente. Ao direcionarmos tal debate para os contextos escolares, mais precisamente aos processos de inclusão social de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), precisamos estar atentos aos diagnósticos pautados em bases científicas apenas, tendo em vista o fato de que, muitas vezes, uma situação de “fracasso escolar” poderá estar atrelada a questões subjetivas que poderão gerar uma situação de inibição do conhecimento (SANTIAGO apud SÁ; MONTICELLI; SIQUARA, 2011, p.5).

Em relação à situação de destrato e preconceito sofrida por Mateus pela professora na sala dos professores, bem como a importância de o professor se reconhecer como um sujeito potencializador da diminuição de atitudes preconceituosas e excludentes, onde

[...] Para Freud (apud RONDAS, 2004), os professores são para as crianças os sucessores de seus pais.

Está exatamente aí o grande nó dessa teia! Afinal, se, para Freud, é na relação com o outro que aprendemos a nos ver como sujeitos desejantes [sic], então, após as inscrições iniciais produzidas na/pela família dos indivíduos, nós, professores, podemos não só reafirmar, mas também

contribuir para ressignificar desejos tanto de apostas como de não-apostas, como nos relatos apresentados (SÁ; MONTICELLI; SIQUARA, 2011, p.8).

Em suas considerações finais os autores não trazem novos elementos advindos dos pensamentos psicanalíticos de Freud e Foucault. Sendo assim, acredito que a retomada deste estudo a partir das contribuições desses pensadores, foi utilizada como uma manobra para aprofundar a reflexão sobre os elementos contidos no cotidiano de Mateus, a fim de colaborar e impulsionar a reflexão acerca dos processos inclusivos nos centros de ensino com a produção científica da área.

O artigo “Metodologia de abordagem corporal para autistas – estudo de caso” (BOATO et al., 2013), trata-se de um estudo de caso que objetivou analisar as contribuições de oficinas de atendimento especializado baseadas na corporeidade, para um aluno Autista, em dois espaços: meio líquido (piscina) e Expressão Corporal/Dança.

Os autores iniciam o texto apresentando uma definição de autismo, bem como suas características próprias, as quais já tratamos em tópicos anteriores (BOATO et al., 2013). Consideram ainda as disciplinas de Artes e Educação Física, como fundamentais no processo de construção e percepção de suas expressões e do meio.

De modo geral, a idéia dos autores é apresentar uma metodologia pedagógica para o trato com alunos autistas (BOATO et al., 2013).

Boato et al., 2013, justifica a utilização desses espaços para o desenvolvimento deste trabalho, onde o meio líquido é tido como ambiente propício para o bom desenvolvimento corporal do autista. Portanto, em tese

Com relação às dificuldades do Autista em manter relações e se comunicar com o outro, o meio líquido também pode favorecer uma maior aproximação e um diálogo corporal mais intenso em função da insegurança inicial que tal meio oferece em determinadas situações de desequilíbrio, momentos em que o professor pode se aproximar e estabelecer uma comunicação.

Portanto, não se trata, nesse trabalho, de reduzir o meio líquido a um espaço para o ensino do nado (apesar de se visar também a aprendizagem do mesmo), mas, sobretudo, estabelecer o jogo corporal necessário para a experimentação de suas possibilidades e limitações, de forma a ter as impressões necessárias para a exploração do seu meio circundante e para sua inserção no ambiente social (BOATO et al., 2013, p.4).

Já o trato pedagógico no espaço de dança e expressão corporal é justificado pelos autores por

[...] a pessoa com deficiência, no caso específico desse trabalho, com Autismo, precisa vivenciar o próprio corpo em atividades sensório-motoras que lhe tragam a noção de sua condição tônica na relação consigo, com o outro e com o meio. Para Bueno (2007, p. 165), “o indivíduo deficiente deve agir e ser significado em seu tônus, visto que entendemos que o tônus está carregado de linguagem”. Para tanto diversos recursos são disponibilizados: músicas, jogos dramáticos, brincadeiras cantadas, brinquedos, etc (BOATO et al., 2013, p.5).

O aluno em questão apresentava características semelhantes as que já foram descritas no decorrer de nosso estudo. Para a intervenção com ele os professores do projeto fizeram toda uma análise preliminar acerca das características do aluno e de seu cotidiano de modo geral (BOATO et al., 2013).

A partir dessa análise a primeira intervenção relatada no texto foi no meio aquático (BOATO et al., 2013).

Ele já estava ambientado com o local, pois já participava de outro projeto no local com a mãe. Não apresentava medo em entrar na água pela escada, não tinha a fala desenvolvida e evitava contato visual, porém atendia aos comandos do professor de entrar e sair da piscina, sendo este (professor) fundamental nesse processo de adaptação, pois ofereceu ao aluno apoios que colaboravam com o equilíbrio, dando-lhe maior segurança (BOATO et al., 2013).

Ao termino das intervenções em meio líquido a criança apresentou considerável desenvolvimento quanto ao equilíbrio, teve maior foco no contato com outra pessoa no olhar por exemplo, permitindo mais aproximação de demais indivíduos e o conseqüente contato corporal. Ainda mantinha algumas estereotipias em situações contrárias a que estava habituado (BOATO et al., 2013).

Foi importante para os autores, destacar que o aluno com autismo, participou de quatro festivais com mais de 120 crianças onde, mesmo não interagindo com todas, não se incomodava com a presença delas (BOATO et al., 2013).

Quanto às aulas de dança e expressão corporal, no inicio o aluno apresentou grande resistência. Não interagia com a professora, ou outros colegas e nem com os objetos utilizados nas aulas. Era necessário que alguém controlasse seus movimentos, pois do contrário ele saia correndo e se fechava em sua estereotipia de balançar o troco. O único elemento que lhe despertava interesse era a musica, sendo esta ouvida com um olhar perdido (BOATO et al., 2013).

Ao término das intervenções o aluno tentava se comunicar verbalmente. E apresentou relevante desenvolvimento psicomotor, imitando os movimentos da professora e entendendo os momentos de agir com espontaneidade. (BOATO et al., 2013).

Além desses avanços, a criança autista participou das três apresentações anuais que ocorreram nos anos de 2010, 2011 e 2012, tendo o acompanhamento de um professor, pois se apresentava muito nervoso na presença de tantas pessoas, conseguindo assim, compor os espetáculos. Sua mãe relatou ainda que nos momentos em que ele estava nervoso em casa logo se acalmava ao ouvi-la cantar a música de algum espetáculo por ele apresentado, reproduzindo movimentos coreografados e ao final se aproximando da mãe calmamente (BOATO et al., 2013).

Os autores consideraram que essas duas formas de intervir contribuíram muito para o entendimento da imprevisibilidade no trato com alunos autistas. Assim foi fundamental o olhar dos pesquisadores quanto ao autismo, mantendo o foco do trabalho no sujeito, podendo perceber que o motivo do fracasso no processo educativo pode estar nesse olhar. Como sugerem os trechos a seguir:

As dificuldades com relação às habilidades sociais e de comunicação podem estar na incapacidade ou desinteresse em compreender o Autista na sua expressão particular. Já os comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados, podem representar seu foco de interesse, que mesmo não sendo igual ao de outras pessoas, devem ser respeitados e precisam ser interpretadas para que o Autista seja entendido e atendido nas suas necessidades (BOATO et al., 2013, p.10).

Foi a partir dessas observações que os Professores conseguiram entender melhor o Aluno ou, pelo menos, aproximar-se do entendimento de suas razões para alguns comportamentos, considerando que, segundo Lapierre (1989, p. 6), o professor precisa captar o pensamento da criança por meio de seus atos. Para o autor, “este pensamento não formulado, infraverbal, será levado a se definir pelo professor, que dirige a atenção para os gestos mais significativos descobertos” (BOATO et al., 2013, p.10).

Partindo desse olhar, foi possível perceber que a reação de movimentos estereotipados ou mesmo agressivos, atuam como uma forma de o autista demonstrar suas angústias e/ou insatisfações (BOATO et al., 2013).

Nesse sentido, Grinker (2010, p. 04) considera que no trabalho com Autistas, não se trata de criar uma dicotomia entre comunicação verbal e não-verbal, distinguindo-as como boa ou má linguagem, mas de “dar ênfase nas outras formas de utilização da linguagem além da verbal, de tal forma que esta contribua para a compreensão do ser humano” (GRINKER apud BOATO et al., 2013, p.11).

Os autores concluem o texto com o sentimento de que as propostas por eles apresentadas, promovidas por um olhar que considerou o aluno como sujeito centro

do processo educativo, contribuíram no desenvolvimento integral do aluno, não considerando que essas intervenções tenham, sozinhas, sido responsáveis por tal evolução, pois o sujeito em questão também recebe apoio pedagógico e psicológico em outros espaços. Sendo esse desenvolvimento refletido em um contato sereno com outras pessoas de diversas idades nos festivais de natação e apresentações de dança (BOATO et al., 2013).

O quarto e último artigo encontrado nessa nova pesquisa se chama “Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica” (CHICON; SIQUEIRA, 2011), título este que se tornou livro no corrente ano (2016), mas que pelo tempo de construção de nosso estudo, nos utilizaremos do artigo publicado em 2011.

Nele Chicon e Siqueira (2011) tratam de um estudo de caso, em andamento no ano de 2009, numa instituição de ensino fundamental no município de Vitória-ES, que tinha por objetivo “compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física, onde nestas haja a presença de um aluno com autismo” (CHICON; SIQUEIRA, 2011, p.1).

Destacam o importante momento em que vivemos, onde os debates acerca de uma educação de fato inclusiva se fazem presentes nos meios acadêmicos e científicos. Despertando a reflexão sobre sua efetivação na presença de um aluno autista nas aulas de Educação Física (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

A Educação Inclusiva emerge da necessidade de se aceitar as diferenças/diversidades que sempre existiram, mas que foram negadas por vários anos, sendo essa aceitação e construção de um quadro inclusivo nosso desafio (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Ferraz citado por Chicon e Siqueira (2011, p.3) diz que,

O grande desafio para a educação se encontra em buscar novas fronteiras para a escola. Isto significa perceber o outro como um ser único e que está aberto para muitas possibilidades, com múltiplas capacidades de transformação e criação. Significa também, compreender a complexidade humana, percebendo e vivendo a diferença como experiência de alteridade.

Assim, este estudo se direcionou a uma turma heterogênea, repleta de diversidades, seja financeira, racial, por opção sexual, etc., Como qualquer outra turma, evidenciando a diferença. Diferença esta as quais nós, presentes e futuros professores fazemos parte (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Os autores apresentam características comuns a autistas, que já discutimos nesse estudo, porém

Concordamos com Vasques (2008), que é necessário um outro entendimento sobre a escolarização de crianças e adolescentes com autismo. A autora destaca que a racionalidade restrita que acompanha as classificações médicas e psicopatológicas e a conseqüente limitação dos processos interventivos, ou seja, o modelo médico de entendimento do aluno com NEEs precisa ser interrogado e transformado. Precisamos suspender respostas preconcebidas e nos permitir percursos alternativos à impossibilidade e ineducabilidade, que sempre fez parte da história das pessoas diferentes. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo. Há, então, um enorme trabalho a ser feito no sentido de questionar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos (VASQUES apud CHICON; SIQUEIRA, 2011, p.4).

Tratando da Educação Física Escolar, relembram-nos como esta se constituiu como doutrinária, rígida, com seus métodos ginásticos, por exemplo, além de esportivizantes e competitivas nas décadas de 1970 e 1980, mas que

Apesar de oriunda de um pensamento médico-higienista e de uma visão medicalizada do ser humano, o momento da educação física brasileira é de transformação, construção e (re)significação dos conhecimentos e práticas corporais (CHICON; SIQUERA, 2011, p.5)

Desse modo não devemos nos distanciar da especificidade da Educação Física, o movimento, que hoje reside para além do gesto técnico e mecanizado, mas que deve considerar os componentes histórico-culturais e as especificidades dos sujeitos sejam pessoas com deficiência ou não (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Em sequência o artigo trata da experiência vivida pela professora Gabriela e o 3º ano da instituição num processo inclusivo. Essa turma era tida como uma turma problema, pois existia muita desordem, desrespeito e até mesmo brigas entre os meninos (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Nesse contexto estava inserido o aluno Samuel, foco desse estudo. Tinha suas características próprias e próprias do autismo, como sua estereotipia de se auto-agredir quando contrariado, ou buscando isolamento dos demais colegas, onde nesse caso se colocava no balanço da escola sentindo o vento no rosto, mas que no olhar dos pesquisadores, causava-lhes a impressão de que dali ele poderia enxergar a todos que se apresentavam no espaço (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Para complementar esse cenário, nos é apresentada a professora Gabriela. Dedicada e atenta às necessidades de todos, do aluno com autismo e dos demais

alunos, percebeu que existia grande discrepância no aprendizado da turma. A partir dessa visão a pesquisadora e professora optaram por trabalhar os jogos tradicionais naquele semestre, pois estes têm por característica facilitar a inter relação entre professor-aluno e aluno-aluno (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

O texto narra alguns episódios ocorridos com os personagens dessa pesquisa. No primeiro episódio Gabriela leva a turma à área externa do colégio, onde existem algumas pedras. No local trabalhou o jogo de pique esconde (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Esta buscou a participação de todos os alunos inclusive Samuel. Mesmo apresentando desconforto e contrariedade ele participou juntamente com a professora, onde aos poucos pode se interar e entender as regras (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

A docente teve uma atitude de preocupação com a participação deste aluno, a maneira que lhe era possível realizar, acreditando ser possível incluí-lo no processo educativo. Esta aposta se traduz em sua fala, quando diz à pesquisadora que *“Não é porque ele é autista que não posso tentar ensinar um pique esconde, tenho que tentar”* (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Nesse aspecto, considerando a baixa interação de crianças autistas com outras pessoas, podemos afirmar que seu desenvolvimento inferior ao de outras crianças não se refere somente às características dos transtornos globais do desenvolvimento, mas também, ao fato de que é vítima do baixo investimento em sua vida das interações sociais em que é submetido. Quando a professora insiste com ele para que realize a aula junto com os colegas e ela realiza a aula junto com ele, parece entrar numa concepção de aprendizagem que segundo Oliveira (1996, p.56), se constitui —[...] como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos. A autora destaca que para Vygotsky —o processo de ensino—aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Por meio dessas dinâmicas corporais, não só Samuel começou a se apropriar de conhecimentos, como também sua professora, a estagiária e a pesquisadora experimentaram outras possibilidades para conhecê-lo. O professor quando desenvolve uma atitude ativa, de interferência positiva, na relação da criança com o meio, potencializa situações de aprendizagem e desenvolvimento que de outro modo não aconteceriam (CHICON, OLIVEIRA; VYGOTSKY; VICTOR apud CHICON; SIQUEIRA, 2011, p.7-8).

No episódio dois, Fica claro o avanço que a turma teve de um episódio narrado para outro (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Quando a Professora Gabriela chega à sala de aula os alunos já se encontram em fila esperando-a, menos Samuel que se encontrava no balanço, mas diferente de quando foi chamado por um dos colegas no episódio anterior, quando viu o amigo

logo se levantou e o acompanhou até onde o restante da turma se encontrava. E dessa vez durante a brincadeira os alunos ajudavam uns aos outros a se esconder, inclusive Samuel, que recebia a ajuda dos colegas sem a intermediação de Gabriela (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Estes Episódios ocorreram num espaço de três meses. Nesse tempo a intervenção da professora de Educação Física Gabriela no processo educativo daquela turma foi extrema relevância, pois conseguiu junto aos alunos promover um espaço onde as relações de respeito e colaboração tornaram-se marca da construção de um pensamento inclusivo, respeitando as particularidades de Samuel e dos demais colegas (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

O ultimo episódio tratado no artigo, relata uma vídeogravação, onde Gabriela tenta levar Samuel para a sala Multifuncional, um espaço com recursos extras para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, local o qual realizavam uma atividade de construção de bilboquê e subitamente havia fugido para o pátio a procura do balanço. Ele apresentou muita resistência, inclusive se auto-agredindo, onde com um misto de calma e autoridade a professora o explicava que não deveria fugir para o balanço, combinando com o aluno de que ao realizar a tarefa que estava fazendo poderia ir para o balanço. Combinado este que foi atendido por professora e aluno (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Assim Meirieu citado por Chicon e Siquera (2011, p.10) afirma que

[...] para lidar com a resistência do aluno em aceitar seu ato de educar, o professor precisa refletir sobre as possibilidades, criar alternativas de construir em contexto e no coletivo. Ele precisa refletir sobre as possibilidades, enquanto gestor de aprendizagem, criar condições de fazer com que a aprendizagem aconteça, analisar se ela está ou não acontecendo e ser capaz de interpretar a realidade viva que nos fala.

Os autores optam por concluir o artigo com considerações parciais, dando a entender que este estudo teve continuidade, o que poderemos ver no livro que recebe o mesmo título (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Relatam a importância de não justificar um descaso com o processo educativo de uma criança autista por conta de suas características biológicas, ou mesmo de crianças que se encontram num contexto de “fracasso escolar”, mas que do contrário deve buscar meios para que se efetive esse processo, assim como fez a professora Gabriela, que desse modo, teve uma atitude inclusivista e que o jogo

tradicional, foi capaz de auxiliar a construção do processo educativo, dando liberdade e autonomia aos alunos (CHICON; SIQUEIRA, 2011).

Por fim, entendemos que o destino de uma pessoa não está decidido pela existência de uma deficiência, mas pelas interpretações que a sociedade (no caso, a escola, os professores, a pesquisadora, os colegas e o próprio aluno) faz a respeito da deficiência (CHICON; SIQUEIRA, 2011, p.10-11).

Após a leitura desses artigos, acreditamos que o trato didático-metodológico com alunos autistas requer um empenho e sensibilidade do professor de Educação Física. Outro elemento importante refere-se ao fato de que este deve se apropriar e perceber as potencialidades e características deste público. Tais aspectos requerem deste profissional a percepção de pautar seu trabalho numa lógica onde o sujeito é contemplado. E a partir da leitura dos artigos estudados o autista se apresenta como centro do processo. Assim é necessário entender o fato de que cada caso difere dos demais, seja com alunos autistas, com outra deficiência ou sem deficiência, de modo a promover um processo educativo inclusivo.

Isso nos faz pensar que vão surgir demandas à instituição educacional. Como o apoio de uma auxiliar (o) e também a necessidade de se repensar nos horários e rotina da escola, entendendo essas particularidades que os sujeitos autistas possam apresentar.

A disciplina de Educação Física tem esse caráter de abranger a dimensão lúdica como forma de expressão, se distanciando de um modelo mecanicista e cristalizado na educação de modo geral. Talvez essa ludicidade tenha esse papel de incluir o autista no “mundo re-criado” durante as aulas, sem que o mesmo seja limitado a repetir movimentos padronizados por um modelo de aula que lhe atribua esse caráter pragmático e que se apresenta tão distante de sua apropriação de mundo.

Assim, os benefícios promovidos por esses importantes aspectos no fazer docente do Educador Físico, sejam de fato preponderantes na vida do aluno com autismo, propiciando-lhe o contato com outras pessoas, histórias, visões e necessidades, de modo que a sua própria visão, história e necessidades sejam consideradas e respeitadas por todos.



### 3 METODOLOGIA

O presente trabalho se pautou em uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois esta pressupõe considerar a existência de uma relação entre o mundo e os sujeitos da pesquisa que não pode ser traduzida em número (GIL,1994), ou seja, descreveremos aqui como se dá o trato do professor de Educação Física com alunos autistas, não podendo quantificar o caráter dessas relações, analisando-as de forma a possibilitar a reflexão desse contexto no campo da Educação Física, produzindo nossa visão acerca da realidade encontrada em campo.

Nossa pesquisa foi do tipo descritivo-exploratória. Gil (2008, p. 27-28) as define separadamente, sendo que “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. E define pesquisas descritivas como as que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis”. Desse modo, a descrição dos elementos encontrados em nossa pesquisa assume o papel de incitar nossa reflexão sobre o tema, esclarecendo nossas ideias quanto ao desafio de desenvolver novos trabalhos nas aulas de Educação Física que incluam crianças autistas.

O método de pesquisa desse trabalho será uma pesquisa de campo. Esta é definida por Marconi e Lakatos (2003, p.186) como

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Trujillo (1982, p.229), colaborando com a compreensão sobre a pesquisa de campo diz que esta "não deve ser confundida com a simples coleta de dados [...] é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado".

Tivemos o cuidado de ter na pesquisa de campo a possibilidade de produzir conhecimentos inerentes a prática da Educação Física Escolar inclusiva para alunos autistas, a partir do olhar que obtivemos frente as situações ocorridas no período da pesquisa/observações.

Assim, buscamos a realidade de um professor de Educação Física, de seu(s) aluno(s) autista(s) e não autistas e equipe pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Vitória-ES, pois a localização da instituição escolhida para nosso estudo contribui logisticamente com a produção deste trabalho de conclusão de curso e por reconhecermos o mesmo como uma instituição, onde seus profissionais atuam com considerável organização e compromisso com o fazer docente.

Os instrumentos para a coleta de dados escolhidos foram observações das aulas, onde Severino (2015, p. 125) define observações como “todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”, e entrevistas semi-estruturadas com o professor de Educação Física e a diretora da instituição, onde Aguiar e Medeiros (2009, p. 10712) se utilizam de May (2004) e Gil (1999), para elaborar sua definição:

Se na pesquisa estruturada o entrevistador segue um roteiro rígido e perguntas padrão, na entrevista semi-estruturada, de acordo com May (2004, p. 149) a diferença central “é o seu caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde as perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco.

Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Percebe-se que nesta técnica, o pesquisador não pode se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista mesmo porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

Assim, utilizamos este tipo de entrevista para que pudéssemos construir uma proximidade entre pesquisador e pesquisados, de modo que estes ficassem mais abertos ao diálogo pertinente ao estudo e para que pudéssemos nos apropriar de sua rotina com seus alunos.

Para interpretar os dados produzidos, refletimos sobre as respostas e atitudes desses educadores durante o processo, a partir da literatura referenciada, buscando apresentar características comuns a crianças autistas, comparando-as com as encontradas em campo, refletindo acerca do envolvimento, ou não, dos professores com essa realidade e como podemos encontrar “modelos” para desenvolver trabalhos que incluam essas crianças.

Inicialmente, escolhemos como unidade de coleta a visita a três instituições de ensino. Não pretendíamos delimitar sua modalidade, pois acreditávamos que ao

encontrar possibilidades de estudo em diferentes campos, poderíamos ampliar nossos conhecimentos acerca de diferentes modos de trabalho com autistas na Educação Física, porém no decorrer de nosso estudo entendemos que poderíamos trazer maiores contribuições para a área se nos aprofundássemos ao contexto de uma instituição, a qual definimos um CMEI do município de Vitória-ES, pelos motivos já citados neste capítulo.

Nesse Centro Municipal de Educação Infantil, entrevistamos o professor de Educação Física e a diretora, ambos do turno matutino. O critério para sua escolha foi que estes tivessem pelo menos um ano de inserção na instituição, para encontrarmos como objeto de pesquisa um professor e diretora(o), ou ainda pedagoga(o) que já tivessem contato e um trabalho desenvolvido em turmas que possuam os alunos em questão. Seu número e localização se deram pelo tempo que teríamos para coleta, organização e análise dos dados, a fim de encontrar respostas para a resolução de nosso problema.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Para o levantamento das discussões sobre a temática da presença de crianças autistas nas aulas de Educação Física, nos inserimos em um CMEI no município de Vitória-ES, onde encontramos um espaço organizado e bem estruturado, oferecendo condições adequadas de ensino para as crianças e boas condições de trabalho para seus profissionais. Em termos de tempo de permanência no campo de pesquisa, num período de trinta dias acompanhamos as aulas de Educação Física do Grupo 5 matutino da instituição.

Esta fica situada num bairro de periferia da cidade, que tem em seu entorno o tráfico e consumo de drogas como algo recorrente. Além de Receber, principalmente, alunos de classes baixas e com famílias, em sua maioria, com pouca estrutura familiar e baixo grau de instrução. Esse contexto nos ajuda a entender a importância presente na união dessas duas forças na formação humana das crianças: a família e o CMEI.

Por falar em família, esta se mostra muito necessária principalmente no trato da inclusão de crianças com deficiência nas instituições escolares. Diversas vezes na literatura, e isso não se mostrou diferente no contexto estudado, vimos o papel do CMEI na promoção de encontros e reuniões para alertar as famílias sobre a necessidade de se investigar algumas características de seus filhos, sobrinhos ou netos que possam divergir das características comuns à maioria das crianças.

Assim, trataremos no tópico a seguir como se dá essa relação no CMEI estudado e qual a sua importância no fazer docente dos educadores e do desenvolvimento dos alunos.

#### 4.1.1 Processo inclusivo família-CMEI

No início de nossa pesquisa de campo tivemos um momento de entrevista com a diretora da instituição. Esta trabalha no CMEI<sup>2</sup> já há quatorze anos. Sendo destes, treze como professora e há um ano como diretora.

Iniciamos nossa conversa buscando entender como a instituição percebe e concretiza a questão da inclusão de crianças com deficiência e em especial como se dá esse processo com crianças autistas.

Ela nos relatou que:

*Olha só, a gente vai começar falando dessa questão da inclusão falando da família.*

*As vezes é muito difícil para a família aceitar essa questão do autismo ou qualquer outra deficiência intelectual. Nosso primeiro trabalho é sempre com a família. De estar chamando, vendo. A gente percebe essa criança primeiro, as características dela, depois a gente chama a família pra conversar e faz o encaminhamento para o médico. Primeiro a aceitação da família né, porque geralmente a família não quer nem aceitar. A maioria se nega a levar e depois com o conhecimento da escola, reunião e conversa ela leva ao médico.*

*Trazendo o diagnóstico a gente faz uma parceria com a Educação Especial, a SEME Central, eles vem aqui (CMEI) e mandam os profissionais pra trabalhar com essas crianças.*

*Quanto a inclusão aqui dentro da escola, a gente procura assim, Essa criança participar de todas as atividades, se for uma criança muito agitada em algum momento a gente tira da sala, mas a maioria do tempo é importante que ela participe de todas as atividades como as outras e ir trabalhando pra que essa criança se sinta mais desinibida, mais acolhida, é assim que a gente procura proceder, não só com os autistas, mas com outras crianças também que tem DI (deficiência intelectual), DV(deficiência visual), a gente tem criança com DV aqui também (Entrevista com DIRETORA).*

Entendemos que esse processo inclusivo se inicia com o convencimento da família quanto à necessidade de investigação dos casos. A família tem papel imprescindível na educação/educação escolar das crianças de modo geral. É ela quem conhece seus filhos melhor que qualquer outra pessoa, assim ela também é fundamental para a inclusão escolar de crianças com deficiência (SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

---

<sup>2</sup> Apesar de falarmos de um CMEI, estendemos a essa instituição os diversos aspectos encontrados na literatura, quando trata da relação família-escola. Quer dizer, ainda que a Educação Infantil tenha suas particularidades em relação à escola (que obedece a uma forma específica), o papel cumprido pelos CMEIs, enquanto etapa inicial da educação básica, pode ser interpretado como próximo aquele que a escola desempenha.

Essa representatividade da família junto à instituição escolar no processo de inclusão escolar é prevista nos documentos que regem a educação inclusiva nacional e internacionalmente.

A inclusão escolar de crianças com NEEs, seja essa necessidade surdez, síndrome de Down, paralisia cerebral, autismo, deficiência visual, ou outra, é um direito garantido por lei. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) diz que toda criança tem direito a educação e que as escolas devem se preparar e fornecer programas educativos para receber e atender estas crianças. As diretrizes Nacionais para a Educação Especial no Brasil na resolução nº 2/2001, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os alunos e atender suas NEEs (BRASIL, 2001). A escola deve se preparar para atender esses alunos, enquanto a família deve ser parceira para que a inclusão seja efetivada (SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p.39).

Esse trabalho conjunto entre família e escola, ou como no caso CMEI, nem sempre se dá de forma tranquila, pois é comum o fato de as famílias se negarem a aceitar a deficiência de suas crianças, principalmente as intelectuais ou transtornos como o autismo, dado o fato de este poder se apresentar de forma leve, sem a decorrência de grandes distúrbios e manifestações, onde essa criança apresenta características físicas e também atitudes comuns a crianças da mesma idade.

Nesse contexto de aceitação da deficiência por parte da família, em especial o autismo, surge a importância do laudo médico nas formas de intervir com este público. O laudo médico permite a instituição escolar buscar o apoio da Secretaria de Educação, quanto à presença de profissionais da educação especial, dando suporte para o trato com essas crianças, além de alertar os profissionais da instituição que elas demandam de uma maior compreensão em se tratando de seu comportamento, que normalmente é confundido com bagunça, falta de educação, etc.

Essa relação entre a Família e CMEI, juntamente a apresentação de laudo médico, bem como algumas dificuldades nessa relação e aquisição do laudo, aparecem na fala da diretora quando perguntada há quanto tempo que a instituição recebe alunos autistas:

*Com o laudo tem pouco tempo. Assim, essas crianças já estavam aqui, mas a gente não tinha o laudo.*

*Com laudo diagnosticando o autismo a gente tem dois alunos e um em investigação. Esta criança está recebendo um acompanhamento da família junto à escola.*

*Uma criança que está aqui desde o grupo 1. O pai demorou muito tempo mesmo para aceitar uma intervenção da escola e logo que levou já foi*

*diagnosticado (o autismo), mas a família demorou muito a aceitar. Por isso que demora um pouco o laudo também. Outra questão que demora o laudo é neurologista que está muito complicado aqui (Vitória-ES) na rede da gente conseguir e uma outra criança que a gente não conseguiu o laudo por falta de neurologista mesmo (Entrevista com DIRETORA).*

A dificuldade de adquirir o laudo por falta de médicos nos remeteu a reflexão sobre mais um fator que deve estar presente nessa relação: o estado ou município. Ficar emperrado nessa questão da falta de neurologistas na rede municipal é fator que pode atrasar o desenvolvimento dessa criança, pensando nos benefícios educacionais que o laudo pode promover, no sentido de possibilitar o acesso a determinadas condições objetivas que carecem desse “endosso” de um especialista. Assim, as autoridades devem dar esse suporte para família e CMEI/escola, no que se trata da questão médica. Promovendo esse importante acompanhamento clínico, possibilitando a essas crianças maior desenvolvimento de suas capacidades enquanto um sujeito de direitos.

Desse modo, a questão da inclusão escolar não é fator que se limita a instituição educacional ou à prática de um determinado professor. Todo o processo, desde a percepção de características das crianças autistas, ou com outra deficiência intelectual, diferentes dos demais colegas, ao acesso a orientação e acompanhamento médico, passando pelo papel da família nesse contexto, nos trouxe a percepção de que é um trabalho conjunto entre tais esferas que pode propiciar a estes indivíduos condições de aprendizagem compatíveis com suas necessidades, possibilitando-lhes estímulos a partir da inserção destes sujeitos nas distintas esferas da sociedade.

Quer dizer, se olharmos como a relação família-escola é descrita na literatura, vemos que esta tem como princípio fundamental a participação dos pais como mediadores no processo de inclusão e a escola têm o dever de assegurar que os direitos pertencentes às crianças com deficiência sejam garantidos, assim como auxiliar para que determinadas situações, que em princípio geram medo nos familiares, não só possam ser evitadas, assim como deve ser capaz de realizar um trabalho de conscientização da família, no sentido de desconstruir tais medos decorrentes do preconceito impregnado na sociedade (SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

No caso da relação deficiência, autismo e inclusão, nos moldes como o discutimos, isso significa que a família assumindo a presença da deficiência, juntamente com as

necessidades da criança e conseqüentemente o seu papel mediador nesse processo, permite que o CMEI busque meios existentes para o apoio necessário ao desenvolvimento das capacidades da criança autista como sujeito de direitos, entendendo a função da educação infantil de cuidar e educar, como sendo nesse caso, com uma particularidade maior e apoio externo.

#### **4.1.2 O significado da inclusão a partir de uma iniciativa concreta: a aula para todos**

Até o presente momento conhecemos alguns documentos que orientam a questão da inclusão, bem como suas formas e necessidades de concretização, como ela ocorre ou deve ocorrer na educação. Apropriamo-nos de alguns estudos sobre o trato pedagógico e o que é o autismo e quais as suas principais características.

A partir desses conhecimentos, refletimos sobre o planejamento das aulas. Afinal se construíssemos nossas aulas pautadas nas necessidades da(s) criança(s) autista(s), será que não estaríamos “excluindo” os demais colegas (já que, também nesse caso, haveria o privilégio de um determinado indivíduo, grupo ou sentido para a aula)?

Essa questão surge a partir da colocação do professor de Educação Física do CMEI quando perguntado sobre o impacto ao receber um aluno autista pela primeira vez:

*Na verdade da primeira foi da mesma forma. Eu não planejo uma aula pensando no que o autista consiga fazer. A aula é construída da mesma forma e a gente tenta adaptar de alguma forma que o cara consiga fazer. Se alguma coisa ele não tenha condição mesmo de fazer, a gente busca aí coisas parecidas tentando inserir de alguma forma.*

*O impacto assim não teve. A questão da adaptação não é uma coisa que a gente planeja, vai lá planeja a aula para a turma, mas para o autista a gente prepara de outro jeito. A ideia é que ele vá pra aula pra fazer as coisas como todos vão fazer. A partir do momento que surge um obstáculo ali, a gente busca uma solução no momento e faz. O professor de Educação Física já está mais que habituado com isso, não só com o autista, mas com qualquer situação de dificuldade motora a mais de uns alunos que tenham capacidade motora boa, mas que têm outros que tem uma dificuldade a mais. A adaptação é a mesma (Entrevista com PROFESSOR EF).*

Mas afinal, o que é inclusão e o que é integração? O dicionário Michaelis da língua portuguesa (2008, p.463) define inclusão como o ato ou efeito de incluir, inserir. Pensando em inclusão social, esta deve ocorrer de modo que todos participem de todas as esferas da sociedade, onde seus deveres, direitos e individualidades sejam respeitados e atendidos, no qual cada sujeito tenha sua autonomia e liberdade. Já

na integração podemos pensar que determinado sujeito se encontra num espaço, como nesse caso sociedade, porém não tem autonomia nos seus afazeres e deveres. Este se encontra alheio a sociedade estando dentro dela, não sendo visto como sujeito de direitos (SASSAKI, 2010). Nesse contexto é que se faz presente a inclusão escolar: a escola deve promover a participação de todos os alunos nas suas diversas atividades, tempos e decisões. É importante atentarmos-nos que a inclusão escolar, social ou de qualquer outra vertente não diz respeito apenas a pessoas com Deficiência, mas sim a participação igualitária de todos. Nesse sentido Padilha, 2007, p. 96 diz que:

De qualquer forma, dito desta ou daquela maneira, neste ou naquele tempo, uma das questões fundamentais parece-me ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o dever de a escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias, para que esse direito seja exercido de fato. Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar, porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos em todos os lugares.

Acreditamos que a inclusão escolar nas aulas de Educação Física pode ocorrer de forma parecida com o descrito pelo professor, ou seja, na prática relatada por ele, percebemos indícios ou possibilidades de um trabalho inclusivo. No entanto, vale a ressalva de que devemos estar preparados para atender a suas necessidades, através de estudos acerca da deficiência que os alunos possam ter (como em nosso caso o autismo, suas características, dificuldades e possibilidades, diálogo com os responsáveis da criança, com os demais professores do CMEI/escola, etc).

Talvez, através da leitura dos artigos e estudos mencionados nesse trabalho de conclusão de curso, você leitor, tenha entendido a inclusão escolar e mais especificamente, a inclusão escolar nas aulas de Educação Física, como um processo, onde as aulas são pensadas de forma a atender às necessidades educacionais de crianças autistas, ou mesmo com quaisquer outras deficiências. Dizemos isso, pois foi uma impressão que tínhamos até termos contato com essa realidade do CMEI. Não que esta não seja uma estratégia para que a inclusão ocorra nas aulas de Educação Física, mas é um caminho que, caso não conduzida de forma adequada, pode desconsiderar as possibilidades dos demais alunos. Isso nos impele a pensar a inclusão como algo produtivo quando compreendido sob a ótica da “diferença” e não, de maneira equivocada, quando se vincula ao “diferente”. Quer dizer, pensando na segunda perspectiva, podemos afirmar que todos somos diferentes, estas são nossas individualidades (dificuldades e possibilidades) que

devem ser respeitadas/potencializadas ou minimizadas a cada situação da aula. Pensar no diferente, nesse contexto, seria promover uma aula para cada individualidade presente na(s) turma(s). A questão é saber em que medida isso seria possível para qualquer professor.

Essa visão precipitada que trazíamos acerca da inclusão nas aulas de Educação Física, em certo sentido, foi reforçada por conta, talvez, da interpretação que fizemos dos artigos aqui mencionados, dado termos partido de um conceito antecipado de que a participação das crianças autistas nas aulas dependia de uma prática na qual as estratégias docentes estivessem centradas na figura dos autistas, ou seja, acarretando um maior destaque para estes indivíduos.

Por sua vez, por meio do trabalho de campo e das reflexões que vimos realizando, um outro modo de compreender foi possível de ser delineado. Quer dizer, em função de termos amadurecido nossa compreensão em relação ao tema, bem como a partir das problematizações construídas no presente subtópico, permitimo-nos olhar tanto para a literatura, quanto para o campo de pesquisa, a partir do entendimento de que as aulas, que eram para todos (todos tinham suas necessidades e possibilidades respeitadas) não assumiam como referência o diferente, mas contemplava a diferença. Quer dizer, se o discurso acerca do diferente aponta para individualidades, para esse ou aquele sujeito, por sua vez, a tomada da idéia de diferença, ao “despersonificar” ou retirar o sujeito do centro da questão, possibilita que as particularidades se façam presentes, sem, contudo, privilegiar um grupo ou indivíduo.

Podemos citar como um exemplo desse caminho metodológico, encontrado pelo professor do CMEI em nossa primeira observação, onde em um dos últimos momentos da aula, as crianças deveriam brincar em dupla, cada um com uma raquete, rebatendo uma bola de soprar. Nesse momento o autista isolou a colega e quis brincar sozinho. Diante do caso, o professor interviu chamando sua atenção e pegando a raquete de suas mãos. A primeira resposta da criança foi chorar incontroladamente se contorcendo no chão. Ao pegar a raquete o professor começou a brincar com a menina, que estava fazendo dupla com a criança com autismo, falando e mostrando para a ela que era assim que deveria brincar. O menino parou de chorar e voltou a brincar com a menina.

Não se trata de colocar a situação descrita ou a atitude do docente como sendo o modelo mais correto para o trato de toda a situação envolvendo um sujeito autista, mas destacar que, naquele momento, tanto as necessidades da menina quanto de seu colega com autismo foram respeitadas. Suas particularidades e possibilidades se fizeram presentes a partir da intervenção do docente no caso, desse modo a configuração da aula se ampliou para atender as diferenças, tanto do menino autista quanto de sua colega.

Pensando na ideia de não haver uma “receita” para intervir com alunos com deficiência, podemos traçar um paralelo entre a postura do professor do CMEI que fizemos nossa pesquisa e a do docente no artigo “Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão” (CHICON; SÁ; FONTES, 2013). No relato trazido por esses autores, o professor envolvido no contexto de seu estudo tinha uma representatividade de referência para Renato (aluno autista), que não desapegava do mesmo. O caminho encontrado pelo professor na ocasião foi de perceber o envolvimento da criança na atividade e com as demais crianças, quando estimulado a abraçar os colegas no comando de determinada música. Encontramos aqui uma abordagem mais zelosa e sutil, mas que também teve o efeito de incluir uma criança com autismo na aula e na turma.

Assim, temos dois exemplos que denotam o fato de não existir um único modelo para o trato pedagógico de incluir alunos autistas nas aulas e que, de fato, é possível promover uma Educação Física para todos e que é esse o real sentido de incluir: propiciar um ambiente pedagógico onde as necessidades e potencialidades de todos alunos, seja com deficiência ou não, sejam consideradas.

Desse modo, Concluímos que uma aula de Educação Física, assim como de qualquer outra disciplina na instituição escolar deve ser pensada a atender a todos os alunos, independente de sua condição. Este é o real sentido de incluir: pensar em um todo. Todo este, que para existir necessita da diferença como componente. A frase de Boaventura de Souza Santos: “Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize”, mesmo que dita em um contexto diferente do nosso, nos ajuda a pensar que são as diferenças que nos fazem únicos, sendo, portanto, potencializadoras da promoção da diversidade na sociedade. Desse modo, encontra-se esta (a sociedade) em constante processo de evolução e, nesse

contexto, a igualdade de direitos e condições devem se fazer presentes. Para tanto, todos devem ser tratados de forma igualitária, sem que, contudo, suas características individuais sejam desconsideradas e/ou desrespeitadas.

#### **4.1.3 As contribuições da Educação Física para crianças autistas**

No decorrer de nosso curso de formação inicial entendemos a Educação Física como uma promotora de benefícios motores/físicos, psicomotores, culturais e também em relação à corporeidade, entendendo o sujeito (aluno) como um todo, sem a separação de corpo e mente como sugerido por René Descartes no século XVII.

Desse modo, ao pensarmos na questão da inclusão escolar como aulas para todos, também estes devem ser os benefícios garantidos aos alunos autistas. A questão que se confunde no sentido de haver benefícios específicos da disciplina ao sujeito autista, refere-se ao cuidado e diferentes formas de intervir com este grupo com o objetivo de desenvolver suas capacidades assim como dos demais colegas.

Pensando nos artigos estudados até o presente momento, podemos perceber que é nesse sentido que os professores atuam em seu campo de trabalho. São buscados meios para que os direitos desses alunos nas aulas de Educação Física sejam de fato garantidos. E que direitos seriam estes? O direito de brincar, o direito de sociabilizar-se, o direito de desenvolver suas capacidades físicas, motoras, psicomotoras e cognitivas, etc.

Essa “confusão” fica aparente na fala do professor de Educação Física do CMEI, quando perguntado sobre os benefícios da disciplina para a criança autista, se existem e quais seriam:

*Com certeza. Assim, são pequenas coisas que até dentro de sala no dia a dia vai ajudar. É a hora de descer, a organização do dia, o momento de chegar, sentar e esperar a arrumação do espaço, é o momento de esperar a vez para fazer determinado tipo de atividade, é o momento de socialização quando a atividade envolve o grupo todo de alguma forma. Então essa organização na cabeça dele é fundamental para que na sala, por exemplo, a professora consiga trabalhar outras atividades: a hora de sentar, hora de levantar, ir almoçar sentar e esperar, agora é a vez do colega fazer.*

*Hoje fizemos atividades com todos ao mesmo tempo (aula1), mas tem atividades que temos que chamar de dois em dois, onde os outros precisam ficar sentados, hora em dupla, hora individualmente, tem que esperar a vez. Então eu acho que hoje o trabalho com ele (aluno autista) é muito em cima disso. A gente conseguir domar esse ponto acho que vai ser um avanço*

*importante. Acho que a contribuição vai muito em cima disso aí, de tentar colocar a ordem e que ele entenda que tem hora pra tudo. Que tem uma organização pra tudo, então de a gente conseguir chegar nesse ponto, acho que o envolvimento vai ficar muito mais fácil (Entrevista com PROFESSOR EF).*

Por mais que nas aulas o professor tenha buscado meios para incluir a criança nas atividades, essa visão do cuidado e da ordem se fazem presentes em seu modo de avaliar a situação do aluno. Da mesma forma, os benefícios elencados como aqueles promovidos pela Educação Física seguem nessa direção, dando a entender até mesmo que nossa presença na instituição escolar se faz presente em detrimento ou suporte de outras disciplinas ou momentos no CMEI. Por mais que se pense em aulas para a participação e benefícios de todos, a visão quanto ao usufruto do aluno com autismo fica muito restrita.

São discutíveis essa visão e alguns termos utilizados como: “a gente conseguir domar esse ponto”. Esse dizer surge no sentido de procurar que a criança entenda que existam regras que devem ser seguidas e respeitadas, como sugere Sá (2009), no artigo “A constituição da subjetividade humana em frente aos processos de inclusão de crianças autistas na educação física infantil”, porém não é apenas a Educação Física a responsável por essa apropriação por parte da criança. Em todos os momentos é possível que ela se aproprie disso.

Assim a contribuição da Educação Física para a criança autista na visão do professor, é que o aluno está num ambiente distinto dos demais e que nesse ambiente a questão da organização está mais intensa e necessária. Ou por se envolver em atividades menos individualistas, remete ou aponta para a necessidade de interação e se socializar com outros sujeitos que é algo que o autista tem de dificuldade.

Porém os benefícios da prática da disciplina não devem se limitar a isso. Estes são os mesmos proporcionados a alunos que não tem alguma deficiência, como o autismo. Não podemos perder o princípio da educação inclusiva, que é o de promover aulas para todos. Desse modo, todos participam das aulas e momentos do CMEI, ou da escola, com suas particularidades, contribuindo no processo educativo, tanto para outros alunos como para professores, gestores e demais profissionais das instituições escolares.

Em tese, as contribuições da Educação Física para o sujeito autista são as mesmas atribuídas a qualquer criança. Ele também tem seus limites e possibilidades e estes devem ser atendidos e respeitados no decorrer das aulas, porém a forma de se apropriar dos conhecimentos desenvolvidos e de se expressar corporalmente podem divergir dos demais colegas, no entanto, não quer dizer que a criança autista ou com outra deficiência não aprendeu nada, ou ainda, não desenvolveu suas capacidades, mas deu seu próprio caráter e sentido à prática.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos limites e possibilidades apontados por Mendonça e Flait (2013) a crianças com o espectro autista, questionamos sua colocação quando comparamos com as características de uma criança autista que conhecemos, divergindo muito do apresentado na obra em questão.

Com o intuito de responder a esta inquietação traçamos por objetivo refletir frente o trato do professor de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória - ES em relação à temática da inclusão, em especial a inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física.

Para atender a este objetivo escolhemos como caminho, entender de fato as definições de deficiência e autismo; procuramos conhecer os documentos que regem a Educação Inclusiva, tanto em âmbito nacional como mundial; refletir quanto ao processo de graduação do professor de Educação Física quanto a alunos autistas, bem como o que os documentos para os cursos de licenciatura preconizam quanto à questão; e nos apropriamos de outros trabalhos tratando do tema da inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física, tendo nessa revisão de literatura elementos para discutir as situações encontradas no campo de pesquisa.

Adentrando a realidade do CMEI, pudemos entender como se materializam os apontamentos dos documentos acerca da educação inclusiva.

Percebemos que o ato de incluir não diz respeito apenas em pensar numa estrutura de aula que tenha como centro a criança com deficiência, mas que essa tenha seus anseios e necessidades atendidos, junto a seus colegas.

Nesse processo o professor regente/professor de Educação Física encontra-se como mediador da inclusão da criança com autismo. Ele é o responsável por criar estratégias para que o aluno participe dos diferentes momentos da aula a sua maneira, respeitando sua diferença. Nesse sentido poderíamos entender como diferença as características individuais de cada criança, seja ela autista, não autista, com outra deficiência ou sem deficiência.

É importante ressaltar que o docente não é capaz, sozinho, de concretizar a inclusão escolar. Ele depende de um trabalho conjunto entre família, CMEI, Estado e aluno. Não podemos perder de vista este último, pois ele é o maior beneficiado nesse

contexto, recebendo um olhar de cidadão com total capacidade de se desenvolver junto à sociedade. Sociedade essa que deve estar preparada para receber e atender a todos.

A ida a campo nos permitiu observar a complexidade do trabalho da inclusão escolar, pois pôde ampliar nossa visão, perceber que, apesar de partirmos de alguns aspectos que são básicos, o campo de pesquisa possibilitou pensar que o processo inclusivo depende de outras variáveis antes não pensadas, como por exemplo o envolvimento da família, bem como os caminhos encontrados para que ocorra a aceitação por sua parte. E que esse (processo), não se materializa de maneira única e redentora, mas que existem diferentes formas de incluir crianças autistas e com demais deficiências.

Assim, concluímos que as diferentes esferas que compõem a instituição educacional é que são responsáveis pela inclusão escolar, e que o professor de Educação Física encontra-se como mediador desse processo durante as aulas. Sua atuação deve ocorrer de modo que todos possam desenvolver-se integralmente, sendo que as características atribuídas aos sujeitos autistas, como isolamento ou comportamento agressivo, podem ser minimizadas com suas intervenções e que principalmente não podemos atribuir-lhes limites, mas sim desenvolver suas capacidades.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano; MEDEIROS, Claudio Melquiades. Entrevistas na pesquisa social: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE / ENCONRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA , IX/III, 2009, Paraná. **Políticas públicas e gestão da educação**. Paraná: 2009. P. 10711 – 10718. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3041\\_1475.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3041_1475.pdf) >. Acesso em: 25 out. 2015.

AMARILAN, LT Maria, et al. Conceituando deficiência. **Revista Saúde Pública**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, Fev. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>>. Acesso em: 09 Set. 2015.

BOATO, Elvio Marcos, et al. Expressão corporal/dança para Autistas: Um Estudo de Caso. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.17, n.1, p.50-65, jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/17904/16387>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BOATO, Elvio Marcos, et al. Metodologia de abordagem corporal para autistas - estudo de caso. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2013, Brasília. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esportes. Brasília-DF: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Brasília – DF: s/ed, 2013. P. 1-15. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5736/2878>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRACHT, Valter, et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento (ESEF/ UFRGS)**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34. Abr/Jun. 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/eu/Downloads/19280-83376-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/eu/Downloads/19280-83376-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2015.

BRASIL. **Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência comentada**. Brasília. Corde, 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/eu/Downloads/A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Comentada%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/eu/Downloads/A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Comentada%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2015

BRASIL. **Atenção a saúde da pessoa com Deficiência no Sistema Único de Saúde: SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria da Educação Especial/ MEC/ SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. Resolução nº2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para A Formação Continuada. **Diário Oficial da União de 2 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional De Educação, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 abr 2016.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: <<https://www.puccampinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. 2016.

BRYAN, Jenny. **Conversando sobre deficiência**: Coleção desafios. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

CARVALHO, Marlene Araújo. A formação de professores e os fundamentos da ação docente. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2002, Teresina. **Formação de professores, direitos humanos e diversidades culturais**. Teresina: EDUFPI, 2002. P. 1-8. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1\\_4\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_4_2002.pdf) >. Acesso em: 16 nov. 2015.

COMBRACE / CONICE, XIX/VI. **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina**: Suas conexões com a Educação Física e ciências do esporte. Espírito Santo: XIX/ VI COMBRACE / CONICE, 2015.

CHICON, José Francisco. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 41-58, jan/mar. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1153/115319264003.pdf> >. Acesso em: 09 nov. 2015.

CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de carvalho. Formação Continuada, Educação Física e Inclusão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. 815-829, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/2170/1127>>. Acesso em 02 mar. 2016.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; FONTES, Alayne Silva. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29595/25256>>. Acesso em 18 nov. 2015.

CHICON, José Francisco; SIQUEIRA, Monica Frigini. Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica. In: XVII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, s/n, 2011, Porto Alegre. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esportes e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Porto Alegre: s/Ed, 2011. P.1-13. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3790/177>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Julio Romero. Processo de Formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física E Esporte**, São Paulo, v.9, n.2, p.163-180, abr/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/viewFile/16592/18305>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

DASSOLER, Olmira Bernardete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. ANPED SUL, n. IX, 2012, Rio Grande do Sul. **IX ANPED SUL 2012: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Rio Grande do Sul: PPGE/UDESC, 2012. P.1-11. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/12\\_32\\_33\\_3171-7137-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_32_33_3171-7137-1-PB.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

ONU. **Declaração De Salamanca: Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 Ago. 2015.

FERNANDES, Lorena Barroso; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v.2, p. 132-144. 2011. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM\\_Volume\\_02/Art08\\_NEPIM\\_Vol02\\_BreveHistoricoDeficiencia.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf)>. Acesso em: 04 Set. 2015.

FREIRE, Ana Beatriz. O que o autismo pode nos ensinar sobre o Outro. **Pulsional Revista de Psicanálise**, São Paulo, ano XVI, n. 173, p. 35-42, set. de 2003. Disponível em: <[http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/173\\_04.pdf](http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/173_04.pdf)>. Acesso em: 10 Ago. 2015.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. 3 ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Livraria Atheneu Editora. 1993.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 Ed. São Paulo: Editora atlas S.A, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>> acesso em:14 out. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora atlas, 2003. Disponível em: <[https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india)> Acesso em: 21 out. 2015.

MENDONÇA, Débora de; FLAITT, Patricia Maura da. **Educação Física Adaptada**. 1. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2008.

MOVIMENTO (ESEF/UFRGS), Porto alegre, v. 19, n. 2, p. 1-345, abr/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/1953/showToc>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**. S.l, 1681-5653, p. 2-14. 200-. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Daví, Hilda, Diogo.... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2007. P. 93-120.

UNICEF. **Convenção Sobre o Direito das Crianças**. Portugal, s/n, 21 de set. 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2015.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, online, v.1, p. 1-106, Ago. 2015. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/pt/archivo/>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

REVISTA PENSAR A PRÁTICA, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-294, jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/1443/showToc>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

SANTOS, Edinete Ribeiro de Lima; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos; OLIVEIRA, Tereza Cristina Bastos Costa de. Papel dos pais no processo de inclusão escolar e na aprendizagem de filhos com necessidades educacionais especiais. **Revista Discentis**, Bahia, n. 2, p. 38-49, Jul. 2013. Disponível em: <[http://www.dcht16.uneb.br/revista/artigo4\\_2edicao.pdf](http://www.dcht16.uneb.br/revista/artigo4_2edicao.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação Simbólica e Linguagem de Uma Criança com Autismo no Ato de Brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, online, v. 1, p. 1-7, ago. 2015. Disponível em:

<<http://www.rbceonline.org.br/pt/pdf/S0101328915000785/S200/>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A constituição da subjetividade humana em frente aos processos de inclusão de crianças autistas na educação física infantil. In: XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, s/n, 2009, Salvador - BA.

**Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano.** SALVADOR: CBCE, 2009. P. 1-10. Disponível em:

<<file:///C:/Users/eu/Downloads/713-5818-1-PB.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; MONTICELLI, Fernanda Ferreyro; SIQUARA, Zelinda Orlandi . Práticas pedagógicas, movimentos instituintes/instituídos e inclusão: o caso mateus. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO E 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, s/n, 2011, Sao Paulo - SP. **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** São Paulo: s/Ed, 2011. P. 1-13. Disponível em: <

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0349.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. **Revista pensar a prática**, Goiás, n. 11/2, p.125 - 135, Maio/Ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1793/4089>>. Acesso em: 11 Ago. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Tailândia, s/n, 5 a 9 de mar de 1990. Disponível em:

<[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 01 out. 2015.

TRUJILLO , Alfonso Ferrari. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.



## APÊNDICE A - ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS FUNCIONÁRIOS DO CMEI DE VITÓRIA-ES

### Diretora

1- Como a senhora vê a questão da inclusão na instituição e em especial a inclusão de alunos autistas?

*Olha só, a gente vai começar falando dessa questão da inclusão falando da família né.*

*As vezes é muito difícil para a família aceitar essa questão do autismo ou qualquer outra deficiência intelectual. Nosso primeiro trabalho é sempre com a família. De estar chamando, vendo né. A gente percebe essa criança primeiro, as características dela, depois a gente chama a família pra conversar e faz o encaminhamento para o médico. Primeiro a aceitação da família né, porque geralmente a família não quer nem aceitar. A maioria se nega a levar e depois com o conhecimento da escola, reunião e conversa ela leva ao médico.*

*Trazendo o diagnóstico a gente faz uma parceria com a Educação Especial, a SEME Central, eles vem aqui (CMEI) e mandam os profissionais pra trabalhar com essas crianças.*

*Quanto a inclusão aqui dentro da escola a gente procura assim, Essa criança participar de todas as atividades, se for uma criança muito agitada em algum momento a gente tira da sala, mas a maioria do tempo é importante que ela participe de todas as atividades como as outras e ir trabalhando pra que essa criança se sinta mais desinibida, mais acolhida, é assim que a gente procura proceder, não só com os autistas, mas com outras crianças também que tem DI (deficiência intelectual), DV(deficiência visual), a gente tem criança com DV aqui também.*

2- Tem muito tempo que a instituição recebe alunos com autismo?

*Com o laudo tem pouco tempo. Assim, essas crianças já estavam aqui, mas a gente não tinha o laudo.*

*Com laudo diagnosticando o autismo a gente tem dois alunos e um em investigação. Esta criança está recebendo um acompanhamento da família junto à escola.*

*Uma criança que está aqui desde o grupo 1. O pai demorou muito tempo mesmo para aceitar uma intervenção da escola e logo que levou já foi diagnosticado (o autismo), mas a família demorou muito a aceitar. Por isso que demora um pouco o laudo também. Outra questão que demora o laudo é neurologista que está muito complicado aqui (Vitória-ES) na rede da gente conseguir e uma outra criança mesmo que a gente não conseguiu o laudo por falta de neurologista mesmo.*

3- Nas aulas de Educação Física, essas crianças autistas participam ativamente das atividades?

*Participam. Em alguns momentos que elas não querem participar não tem jeito, mas a gente tenta sempre chamar, elas estão sempre com o professor de Educação Física e ele tenta chamar (a criança) pra atividade que ele ta fazendo, a pessoa que ajuda ele vai junto né, e a medida do possível participa sim.*

*Na maioria dos momentos a gente consegue ter um profissional sim. As vezes acontece uma falta do profissional, mas isso tudo foi uma questão de briga com a SEME também de ta mandando, mas eles mandaram. A equipe da educação especial é bem acessível, mas nem sempre tem pessoal pra tudo. De manhã a gente tem DI, 25h e DV, 10h. E a tarde DI, só 10h e DV, 15h, que são os horários da educação especial.*

4- Diante das particularidades que os autistas têm, as rotinas do CMEI são mudadas para eles?

*Não. Eles têm que acompanhar aquilo que a turma acompanha, mas existem dias que eles estão muito agitados, por exemplo um deles, tem dia q ele está muito agitado, não quer ficar na sala, aí nós o retiramos, mas a medida do possível eles participam de toda a rotina. Como qualquer outra criança, mas caso necessário existe sim uma flexibilização, porque se ele estiver muito agitado jogando tudo pra cima, não adianta insistir (risos). A maioria do tempo ele participa das aulas, assim como os demais coleguinhas sem nenhuma diferenciação, mas se precisar a gente tira um pouquinho ele da sala, leva um*

*brinquedo, tenta atender de acordo com a necessidade que ele tem, mas o ideal é que participe de tudo que for desenvolvido na turma.*

### **Professor de Educação Física**

1- Quanto tempo tem sua formação? Acredita que esta lhe deu subsídio para a atuação com pessoas com deficiência?

*Me formei em 2002. Nós tivemos duas disciplinas chamadas Educação Física Adaptada 1 e 2, porém eu só fiz a 1 porque era obrigatória. A dois eu não fiz, mas como eu tenho formação em fisioterapia também e a gente trabalha com esse público acabou me dando uma base melhor pra gente trabalhar.*

2- A questão do autismo foi tratada nessas disciplinas?

*Sim. Na Educação Física, mas principalmente na fisioterapia que é minha outra formação. Ela direciona para esse público mesmo, porque tem um ramo da fisioterapia que trata só do lado neurológico que a gente trata só desse caso em específico, mas só a Educação Física dá uma base boa. Na Educação Física Adaptada foi algo bem superficial.*

3- Na disciplina de Educação Física Adaptada e no curso de Fisioterapia, você se envolveu com a temática do autismo?

*Sim. Muito na parte prática né. Não adianta, por mais que na teoria o cara venha explicar como é uma criança autista, só quando a gente pega mesmo que a gente sabe a dificuldade que tem, já que são graus diferentes.*

4- Qual foi o impacto ao receber um aluno autista pela primeira vez?

*Na verdade da primeira foi da mesma forma. Eu não planejo uma aula pensando no que o autista consiga fazer. A aula é construída da mesma forma e a gente tenta adaptar de alguma forma que o cara consiga fazer. Se alguma coisa ele não tenha condição mesmo de fazer, a gente busca aí coisas parecidas tentando inserir de alguma forma. O impacto assim não teve. A questão da adaptação não é uma coisa que a gente planeja, vai lá planeja a aula para a turma, mas para o autista a gente prepara de outro jeito. A idéia é que ele vá pra aula pra fazer as coisas como todos vão fazer. A partir do momento que surge um obstáculo ali, a*

*gente busca uma solução no momento e faz. O professor de Educação Física já está mais que habituado com isso, não só com o autista, mas com qualquer situação de dificuldade motora a mais de uns alunos que tenham capacidade motora boa, mas que têm outros que tem uma dificuldade a mais. A adaptação é a mesma.*

5- Como é a receptividade dos alunos com a presença de uma criança autista?

*Na boa. Eles não têm resistência. Você vê que a ultima atividade que a gente fez em dupla (aula 1), a própria menininha que ia fazer atividade com ele, apesar de ter questionado, porque há uma dificuldade com ele de fazer uma atividade em dupla, ela vem questionar após o Aluno autista não querer fazer a atividade, mas é normal. Não há uma resistência inicial para realizar uma atividade com ele não. Eles estão mais que acostumados, até porque já estão desde mais novos juntos né. Pra eles é uma criança como um amigo qualquer. Tem o amigo chato, o amigo legal, tem o amigo que tenho mais afinidade, tem o amigo que não tenho tanta afinidade, pra eles é uma situação vista dessa forma.*

6- A maioria da turma está junta desde o grupo I mesmo? Com isso as outras crianças já estão acostumadas com a presença dele?

*É. Eu estou aqui desde o ano passado, mas a maioria está desde o grupo I sim. Como eu te disse, eles não vêem o aluno como uma criança autista, vêem como um aluno qualquer.*

7- Existem, por parte do município, mecanismos que promovam uma formação continuada a fim de atender alunos autistas?

*Sim. Esse ano principalmente, a gente tá tendo um suporte bom. Tive a oportunidade de conversar com a professora da educação especial. Em geral nos passa uma situação até mais real, por ela estar com o aluno autista desde a hora que ele chega até a hora que ele vai embora. Às vezes ela está em outra sala, mas ela quem esta com ele mais tempo. Eu estou com ele uma ou duas vezes por semana. Ela está todos os dias, então esse suporte é importante sim. Porque existem momentos que a gente precisa dar atenção ao grupo todo e esses alunos não tem tanta necessidade de parar e ficar com ele o tempo inteiro. Na hora mesmo ela percebe a necessidade e tenta o inserir de alguma forma. Então esse suporte ajuda a gente, até pra naquele rodízio que a gente passa pra*

*falar com todos os alunos e a gente chega pra falar com ele assim como todos os alunos, então é mais um suporte mesmo pra ele esteja participando como todos.*

8- O município promove encontros sobre o tema?

*Sim. Temos encontros de formação, onde vários assuntos são abordados, mas sempre é tratado o tema, pois é muito comum. Aqui na escola a gente tem esses dois casos, mas existem outros vários como déficit de atenção, hiperatividade, enfim, e que merecem a mesma atenção. Então essa preocupação com a formação pra atender melhor esse grupo eu não tenho o que reclamar não.*

9- Diante de tudo que tratamos nessa conversa, você acredita que a Educação Física traz contribuições para as crianças autistas? E quais são essas contribuições?

*Com certeza. Assim, são pequenas coisas que até dentro de sala no dia a dia vai ajudar. É a hora de descer, a organização do dia, o momento de chegar, sentar e esperar a arrumação do espaço, é o momento de esperar a vez para fazer determinado tipo de atividade, é o momento de socialização quando a atividade envolve o grupo todo de alguma forma. Então essa organização na cabeça dele é fundamental para que na sala, por exemplo, a professora consiga trabalhar outras atividades: a hora de sentar, hora de levantar, ir almoçar sentar e esperar, agora é a vez do colega fazer. Hoje fizemos atividades com todos ao mesmo tempo (aula1), mas tem atividades que temos que chamar de dois em dois, onde os outros precisam ficar sentados, hora em dupla, hora individualmente, tem que esperar a vez. Então eu acho que hoje o trabalho com ele (aluno autista) é muito em cima disso. A gente conseguir domar esse ponto acho que vai ser um avanço importante. Acho que a contribuição vai muito em cima disso aí, de tentar colocar a ordem e que ele entenda que tem hora pra tudo. Que tem uma organização pra tudo, então de a gente conseguir chegar nesse ponto, acho que o envolvimento vai ficar muito mais fácil.*

10- Existe uma união muito forte entre a professora regente com a Educação Física?

*Sim, é muito importante o contato, porque a realidade da sala é uma, a realidade fora dela é outra. Fora a criança está num espaço mais aberto, não tem aquela organização de cadeira, sentado, fazendo dever na mesa, então é o momento*

*que a criança se liberta e na sala, assim, vamos dizer que a criança precisa de um maior autocontrole. Então são realidades completamente diferentes: Ela procura passar pra mim a realidade da sala, em momentos até de passagem de contar como está determinada situação, e eu também passo pra ela como está a realidade dele no espaço da Educação Física, com o pátio, com os equipamentos que a gente usa durante as aulas, as preferências, se ele tem realizado, se não tem realizado, então essa troca de informações por serem realidades diferentes nós estamos fazendo.*

11- O que a Educação Física trás de diferente de outras disciplinas para crianças autistas?

*A vivência. A oportunidade de estar realizando atividades simultâneas com outros alunos. Talvez nas atividades de sala, pela própria organização de mesa, cadeira e o grupo V já é mais direcionado pra isso: cada uma tem seu livro, seu caderno e seu material. Nós temos momentos assim na Educação Física, mas geralmente é o momento de, por exemplo, uma bola servir pra três, pra quatro, é a vez dele fazer a atividade ou não é, então tem que esperar. Então a Educação Física entra como um diferencial dessa forma, a gente tem mais trabalho em grupo, de socializar mesmo. Talvez naquele momento de sala de aula, por ser mais metódico, não que não tenha, mas é diferente de estar em um espaço aberto na Educação Física.*

## **APÊNDICE B - OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **Aula 1**

Reunimo-nos no CMEI, campo de nossa observação, a fim de realizar nossa primeira observação. Esta e outras observações têm o intuito de entender e perceber como se dá a presença de um aluno autista nas aulas de Educação Física. Acompanhamos o professor de Educação Física até a sala do grupo IV da instituição para encontrarmos as crianças e trazê-las ao pátio onde seria realizada a aula.

Com a novidade de nossa presença as crianças se mostraram muito curiosas e receptivas, inclusive o aluno autista, que para nossa surpresa ao sair da sala logo pegou em minha mão (pesquisador) junto com outros colegas para acompanhá-los até o pátio.

Chegando lá o professor explicou as atividades, que seriam realizadas pelas crianças com um bastão, uma a uma. O aluno autista inicialmente não apresentou nenhuma diferença em relação aos colegas, mostrando em outros momentos certo isolamento na brincadeira, mas ainda em meio à turma.

Após a apresentação de uma das atividades por parte do professor, o aluno com autismo olhou para uma das colegas que reagiu com espanto e logo a imitou, demonstrando também admiração com o feito.

No decorrer da aula ele demonstrou um instante de agressividade batendo em uma menina que havia pegado seu bastão. Logo o professor chamou sua atenção e o aluno autista voltou ao normal, procurando outro bastão que estivesse no chão.

Em outro momento o aluno em questão se isolou dos demais colegas, indo para a rampa que dá acesso ao pátio. Nesse momento a professora da educação especial foi atrás da criança e chamou sua atenção para retornar. O aluno mostrou resistência, mas retornou para junto da turma.

Nesse momento o professor de Educação Física nos apresentou a professora da educação especial. Nesse momento iniciamos uma conversa sobre como eram as características do aluno que estamos pesquisando, e quais as formas de se proceder no processo educativo. Ela nos disse que é necessário falar com firmeza com alunos com autismo e é importante ensiná-los que existem regras que devem

ser seguidas por todos e que todas as crianças devem participar juntas do processo educativo, seja com deficiência ou não, promovendo de fato a inclusão das crianças com deficiência.

Nessa conversa tivemos a participação posterior da auxiliar de classe. Esta nos disse que o aluno com autismo está na escola desde o grupo 1, quando apresentava muita agressividade, sem querer a presença de outras crianças ou mesmo de adultos, mas que após a intervenção da escola junto a família ele foi se acalmando, acostumando-se com os colegas e obedecendo comandos.

Em um dos últimos momentos da aula as crianças deveriam brincar em dupla, cada um com uma raquete, rebatendo uma bola de soprar. Nesse momento o autista isolou a colega e quis brincar sozinho. Diante do caso, o professor interviu chamando sua atenção e pegando a raquete de suas mãos. A primeira resposta da criança foi chorar incontroladamente se contorcendo no chão. Ao pegar a raquete o professor começou a brincar com a menina, que estava fazendo dupla com o autista, falando e mostrando para a criança que era assim que deveria brincar. O menino parou de chorar e voltou a brincar com a menina.

## **Aula 2**

No dia 15 de abril de 2016, fomos ao CMEI para observar a mais uma aula de Educação Física com a turma do grupo IV acompanhando o aluno com autismo, porém nessa aula ele não compareceu.

De modo geral a aula transcorreu naturalmente.

Assim, tivemos o entendimento que a presença do aluno autista durante as aulas não interfere no transcorrer da aula.

## **Aula 3**

Reunimo-nos no CMEI, campo de nossa observação, no dia 20 de abril de 2016, a fim de realizar nossa terceira observação.

Hoje foi um dia peculiar. Os alunos estavam muito agitados, inclusive nosso aluno autista. Ele demonstrou muita resistência em ficar sentado e realizar a atividade proposta pelo professor individualmente.

Nos momentos em que era pedido para ficar sentado ele queria ficar no meu colo e não com os demais colegas. Insisti para que ele ficasse com as demais crianças, mas não fui atendido.

O Professor entrevistou e o mandou sentar. Num primeiro momento ele atendeu, por conta da eminência de não participar da brincadeira. Eu mesmo o avisei que se ele não se sentasse com os colegas o professor não o deixaria participar, mas apenas quando o professor o disse que o aluno atendeu, mesmo que por pouco tempo, pois posteriormente ele novamente se retirou do meio da turma e o professor o deixou de castigo, o que novamente o levou a chorar, mas entendeu a regra e foi posto novamente na aula pelo professor.

Dado esse fato, acredito que a ordem do professor teve maior impacto que a minha por conta da convivência e proximidade entre os dois, pois mesmo ele querendo ficar comigo o professor é que tem essa figura de autoridade em seu imaginário.

Nessa aula o professor de Educação Física não teve apoio da professora da educação especial, e a auxiliar de classe que estava presente era diferente das aulas anteriores, dificultando o controle da turma por parte do professor de Educação Física.

Outro fato novo ocorrido, foi a professora da educação especial me apontar na turma, antes do início da aula, uma outra criança que apresentava características semelhantes a de crianças autistas e que nesse mesmo dia a mãe da criança aceitou o fato e comunicou a equipe pedagógica que iria aceitar o encaminhamento da instituição a um médico e buscar tratamento. Nessa criança ficou muito aparente uma agressividade que refletia em suas atitudes com os colegas.

Chamou-nos atenção o fato da criança autista que já estávamos acompanhando querer participar mais das atividades realizadas em grupo do que individualmente, contrariando os exemplos que a literatura que acessamos até o presente momento nos trouxe.

Percebemos também qual é seu ritual particular: No momento de lavar as mãos para almoçar ele fica alguns minutos molhando a língua e bebendo a água da torneira. Chamou-nos atenção também que ele se preocupou com o aluno que tem deficiência visual no mesmo momento, ligando a torneira e levando as mãos do colega até a água e fechando a torneira ao final.

Cabe-nos acreditar que não podemos impor limites e diminuir possibilidades desses sujeitos. Não podemos cair no erro de pensar que toda criança autista tenha as mesmas características e formas de agir. Cada contexto trás novas realidades e possibilidades.

#### **Aula 4**

Reunimo-nos no CMEI, campo de nossa observação, no dia 27 de abril de 2016, a fim de realizar nossa quarta observação.

A atividade do dia consistia em um futebol de lençol, onde os alunos deveriam, cada um em uma das pontas e dois no meio, segurar o lençol (campo de futebol) com o intuito de fazer a bola chegar a um buraco de cada lado em frente aos gols.

O aluno, que estamos focando nossas observações, participou das atividades no início. Os Alunos em geral estavam jogando a bolinha para o alto e o professor interviu explicando que deveriam fazer a bola rolar sobre o lençol, com calma.

O aluno autista assimilou bem a explicação e chegou a ser engraçado que ele acompanhava o movimento do lençol.

Na troca do grupo ele se mostrou irritado ao sair da atividade, pois queria continuar. Chorou, se isolou, foi até a auxiliar, ainda chorando, até entender que deveria esperar chegar sua vez novamente para participar.

No momento final da aula o professor espalhou alguns brinquedos pelo pátio para que as crianças brincassem a vontade. O aluno autista pegou uma bola e de início ficou brincando sozinho, porém com o passar do tempo ele começou a brincar de cachorro, levando a bola para a auxiliar de classe jogar a bola, trazendo-a com a boca.

Sobre o aluno com suspeita de autismo, ele quase não participou da aula, como castigo por conta de seu comportamento agressivo e por não atender ao comando de se sentar esperando seu momento de participar.