

CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE VITÓRIA

ANA CAROLINA MACHADO ASSIS

**ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO DESTINADOS À CRIANÇA AUTISTA:
ANÁLISE DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

VITÓRIA
2016

ANA CAROLINA MACHADO ASSIS

**ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO DESTINADOS À CRIANÇA AUTISTA:
ANÁLISE DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário Católico de Vitória, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Me. Leonardo Miglinas Cunha

VITÓRIA
2016

ANA CAROLINA MACHADO ASSIS

**ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO DESTINADOS À CRIANÇA AUTISTA:
ANÁLISE DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário Católico de Vitória, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em _____ de _____ de _____, por:

Prof. Me. Leonardo Miglinas Cunha - Orientador

Prof. Dr. Nilton Poletto Pimentel, Centro Universitário Católico de Vitória

Prof. Esp. Danubia Aires de Souza, Centro Universitário Católico de Vitória

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam durante a graduação, em especial ao Prof. Me. Leonardo Miglinas Cunha que me orientou na realização desta prazerosa pesquisa. Agradeço também aos amigos que fiz durante todo esse tempo, Nayara Nascimento, Gisele Oliveira e Washington Barreto, também responsáveis pela realização deste trabalho.

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, aos meus amados pais (Aloizio e Silvana), minha querida e única irmã (Maria Eduarda) e a minha prima Larissa que muito me ajudou na construção desta pesquisa, sem esquecer da Maria do Socorro, que através das orações me impulsionou a lutar.

E o que dizer a você Henrique?

Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho. Valeu a pena todos os dias que não fui com você para Jardim Camburi, superamos todo sofrimento e tivemos muitas renúncias... Valeu a pena esperar...

E se Deus quiser colheremos juntos os frutos do nosso empenho!

Esta vitória é NOSSA!!!

RESUMO

Esse estudo teve como objetivos a) compreender e comparar como é a atuação das profissionais de educação física, na escola de ensino regular e na instituição especializada, APAE; b) analisar e comparar como os dois espaços (Escola Regular e APAE) e professoras entendem e desenvolvem seus trabalhos a partir dos conceitos de inclusão. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-exploratório, do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos duas professoras, ambas de Educação Física, uma de uma escola pública regular do ensino fundamental, do município de Vitória-ES, e outra da instituição de atendimento especializado, APAE, do município de Vitória-ES. Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: a entrevista semiestruturada, o diário de campo das observações e o registro sonoro sobre o tema proposto. O processo de intervenção, isto é, a observação conjunta a entrevista foi realizado em dois dias, na escola regular aconteceu no dia 26/09/2016 no período de 13h às 17h, e na APAE ocorreu no dia 30/09/2016 no mesmo período referente a escola regular. Como resultado, o estudo identificou a falta de conhecimento em propostas para incluir os alunos deficientes na Educação Física da escola regular. Atrelada a isso, a professora revela a dificuldade em compreender o que é a inclusão de alunos com deficiência nas aulas, como realizar a intervenção, como organizar ambientes de aprendizagem em que todos os alunos possam aprender no mesmo espaço-tempo. E por outro lado, põem em evidência o déficit na Educação Física da APAE em não proporcionar aos aprendizes menores de 17 anos a prática dos conteúdos da cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Educação Física.

ABSTRACT

This study aimed to a) understand and compare how the performance of physical education teachers in mainstream school and specialized institution APAE; b) to analyze and compare how the two spaces (Regular and APAE School) and teachers understand and develop their work from the concepts of inclusion. Methodologically it characterized as a qualitative research of descriptive and exploratory nature of the study type of case, with the subject two teachers, both of Physical Education, a regular public school elementary school, in the city of Vitória-ES, and another institution specialized care, APAE, the city of Vitória-ES. For data collection the following instruments were used: a semi-structured interview, field diary of observations and the recorded sound on the theme. The process of intervention, the joint observation the interview was carried out in two days, the regular school took place on 09/26/2016 in the period from 13h to 17h, and APAE took place on 09/30/2016 in the same period related to regular school. As a result, the study identified a lack of knowledge on proposals to include students with disabilities in regular physical education school. Linked to this, the teacher reveals the difficulty in understanding what is the inclusion of students with disabilities in classes, how to perform the procedure, how to organize learning environments in which all students can learn in the same space-time. And on the other hand, highlight the deficit in Physical Education in APAE not provide apprentices under 17 years the practice of body movement culture content.

Keywords: Autism. Inclusion. Physical Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 O AUTISMO	19
2.1.1 A caracterização do autismo atualmente	22
2.1.2 Avaliação/identificação do autismo: O início da caminhada.....	24
2.2 AUTISMO E INCLUSÃO – A BUSCA DE UM ENTENDIMENTO.....	25
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CRIANÇA AUTISTA	31
3 METODOLOGIA	39
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA	43
4.1 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	44
4.2 DEFINIÇÃO DE AUTISMO E INCLUSÃO	50
4.3 INCLUSÃO E SUA OCORRÊNCIA/INFLUÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO	53
4.4 A CRIANÇA AUTISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE X FORMAS DE TRABALHO	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	73
APÊNDICE B – ENTREVISTA.....	74
APÊNDICE C – ENTREVISTA.....	80

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas e estudos que delineiam a história do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), conforme classificado atualmente pela *American Psychiatric Association* (APA), se iniciam em 1916, através do psiquiatra suíço Eugene Bleuler que observou em pacientes com esquizofrenia os sintomas de retração e embotamento afetivo. Leo Kanner e Hans Asperger, ambos médicos, foram os precursores juntamente com Bleuler no que foi inicialmente denominado como “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”. As características deste distúrbio eram: aspecto físico normal, pouca ou nenhuma habilidade no contato social, dificuldades de comunicação e comportamentos repetitivos (SCHMIDT, 2013; TAMANAHA et al., 2008).

Ao discorrer sobre a revisão histórica do autismo, Tamanaha e outros (2008) atentam para as evoluções nas classificações e nomenclaturas que o transtorno recebeu desde a década de 40 até o momento atual. As autoras ressaltam, também, as associações feitas entre autismo e psicose infantil, bem como a esquizofrenia. Em suas palavras:

Em busca de evidências que justificassem a precocidade das manifestações clínicas, os conceitos teóricos sobre a etiologia e dinâmica do Autismo se modificaram gradativamente, ao longo do tempo. Desse modo, em contrapartida à concepção original da etiologia afetiva e de incapacidade relacional, há as abordagens que buscam uma etiologia orgânica para o quadro e o caracterizam, prioritariamente, por falhas cognitivas e sociais (TAMANAHA et al., 2008, p. 297).

Não é possível precisar quando o estigma acerca do Transtorno do Espectro Autista se iniciou. Mas como toda deficiência, é necessário cuidado ao agregar características à sua definição, de modo que haja clareza para que possíveis generalizações de casos não ocorram. Deste modo, é possível ver que as discussões acerca do “distúrbio do autístico”, “autismo”, “transtornos globais do desenvolvimento” ou “transtorno do espectro autista” remetem a consensos no que tange à fase em que os sintomas se apresentam e a predominância elevada em determinado grupo. Ou seja, no que refere aos sintomas¹, dos estudos e pesquisas de Kanner e Asperger ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V, há, segundo Chicon e Siqueira (2011), um consenso entre os

¹ Utilizamos o termo, pois anteriormente as deficiências eram consideradas doenças, e por este motivo são acompanhadas de sintomas.

pesquisadores quanto a três características que são comuns ao TEA. São elas: dificuldades na interação social, na comunicação e repertório restrito de atividades e interesses. Além disso, prevalece o início precoce do transtorno, com predominância em indivíduos do sexo masculino. Adiante são abordados e discutidos os conceitos atuais do TEA. Whitman (2015, p. 28) cita a definição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV, publicado pela *American Psychiatric Association* em 1994, a qual considera a mais adequada do autismo ou TEA:

Refere-se a um transtorno no qual as pessoas manifestam as seguintes características: prejuízos na interação social, problemas de comunicação e atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados. O autismo é frequentemente chamado de síndrome, porque consiste de um misto de diferentes características que ocorrem em conjunto umas com as outras. Para serem classificadas como autistas, as pessoas devem manifestar pelo menos seis dos sintomas descritos no DSM-IV antes dos três anos de idade.

É preciso ressaltar que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é realizado através de avaliação do quadro clínico, uma vez que ainda não há testes laboratoriais para identifica-lo e diagnosticá-lo. Quanto mais precoce o diagnóstico maiores são as chances de o indivíduo viver com qualidade se tiver acesso aos tratamentos e acompanhamentos necessários e nisso inclui-se também a escola regular. A literatura atual ainda diverge sobre a idade na qual o transtorno se inicia, mas a maioria concorda que os primeiros sinais do TEA surgem a partir dos cinco anos de vida e podem continuar pela adolescência e vida adulta. A edição mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicado em 2013, coloca o autismo na categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Este é definido como: “[...] distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativas e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13).

Nota-se que o avanço da ciência permitiu compreender de forma mais abrangente esse transtorno que, atualmente, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), acomete cerca de 1 em cada 160 crianças (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2016), enquanto a Organização das Nações Unidas destaca que em torno de 70 milhões de pessoas ao redor do mundo tenham TEA, o que equivale à 1% da população mundial (NAÇÕES UNIDAS, 2015). As ações globais destas duas organizações contribuem para a disseminação do conhecimento acerca do

TEA, bem como apontam para a necessidade de ações adequadas a esse público e também à população em geral, uma vez que o TEA ou simplesmente autismo para alguns ainda é um transtorno carregado de estigma.

O dia 02 de Abril foi instituído como Dia Mundial de Conscientização do Autismo pela Organização Mundial da Saúde, em uma tentativa de divulgar, principalmente ao público comum, o que é o Transtorno do Espectro Autista, bem como promover aos indivíduos acometidos pelo TEA e seus familiares o engajamento pela promoção de políticas públicas eficazes e destinadas à essas pessoas. Além disso, este dia é uma maneira de alertar para o estigma que se criou em torno do “autismo” com o passar dos anos.

Quando se fala em um transtorno que acomete o sujeito ainda na infância faz-se importante ponderar as dificuldades supracitadas de desenvolvimento, bem como notar os espaços de atendimento a esses pacientes: tanto as instituições especializadas, quanto os espaços regulares, como as escolas. As políticas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil evoluíram ao longo dos anos e incluir esses sujeitos em ambientes regulares de ensino ainda pode ser uma tarefa árdua uma vez que compreende, entre outras coisas, a adequação do espaço e, principalmente, a capacitação dos profissionais que devem utilizar metodologias apropriadas a esses alunos, sem deixar de atentar para as especificidades de cada caso.

Em decreto que refere à educação especial, estabelece que o aluno deva estar matriculado na rede pública de ensino e complementar seu atendimento em instituições filantrópicas, sem fins lucrativos ou comunitários (BRASIL, 2011). Em 2012, o Governo Brasileiro instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que garante, entre outras coisas:

[...] o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, e em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializada [...] (BRASIL, 2012).

Por se tratar de um transtorno no qual o sujeito apresenta dificuldades na esfera social, sua inclusão em uma escola regular pode, ou não, se refletir em benefícios. O tratamento e acompanhamento desse aluno devem ser realizados por equipe transdisciplinar e iniciados o quanto antes e de maneira intensiva. Nicolescu (1999, p. 22) se refere à atuação transdisciplinar como: “[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer

disciplina [...]”. Capacitar os profissionais da escola regular é de suma importância para que se compreenda a origem e as características do Transtorno do Espectro Autista (SUPLINO, 2009). E ainda que haja respaldo legal, a polêmica circunda a inclusão desses indivíduos no referido ambiente. Ignorar ou relegar os aspectos deste transtorno, como a manifestação dos comportamentos estereotipados, que têm sua relevância no âmbito social, pode representar um entrave significativo para o estabelecimento das relações entre as mesmas e seu ambiente.

Ao considerar os traços do Transtorno do Espectro Autista e as instituições de atendimento e ensino existentes, é indispensável atentar para a adaptação das atividades do âmbito escolar na promoção e incentivo a socialização e, quiçá, estimular novos comportamentos e comunicação como parte da atuação do educador no que tange à educação especial.

Assim, este trabalho de conclusão de curso propõe a discussão do TEA em crianças nos diversos ambientes de atendimento, como também busca analisar a atuação dos professores de Educação Física em suas intervenções, de forma a favorecer o desenvolvimento desses indivíduos. A literatura, embora escassa, reforça como ainda há muito a ser descoberto, pesquisado e publicado sobre o Transtorno do Espectro Autista e também sobre como a diversidade de atividades físicas pode proporcionar melhor qualidade de vida frente aos sintomas do TEA, o que justifica o presente trabalho. A motivação para o desenvolvimento deste surge ao cursar na graduação de Educação Física a disciplina Inclusão e Diversidade e também através de experiência em trabalho voluntário com deficientes intelectuais, especificamente a experiência pessoal ao fazer parte do quadro de estagiários da Prefeitura Municipal de Vitória - Educação Básica no ano de 2016, havendo a oportunidade de acompanhar e auxiliar um aluno autista. Ocasão na qual observei, vivenciei e diversas vezes indaguei a rotina escolar, principalmente as aulas de Educação Física, as quais não incluíam nem em planejamento os deficientes da escola, o que me deixava completamente decepcionada com a realidade conhecida.

A princípio, a pesquisa contou com a suposição de como é a prática docente do profissional de Educação Física tanto no ambiente escolar obrigatório de Educação Básica quanto numa instituição especializada, cujo foco do trabalho é a criança autista. O problema de pesquisa elencado foi compreender e comparar como é a atuação dos profissionais de Educação Física nesses diferentes espaços. O objetivo

principal foi investigar como esses professores desenvolvem seus trabalhos para este público alvo. Uma das hipóteses elencadas nessa pesquisa foi que o trabalho do profissional de Educação Física na escola regular com alunos autistas se faz quase que inexistente, visto a impossibilidade de trabalhar com o número elevado de crianças em uma sala de aula sem algum tipo de deficiência, com a inclusão de uma ou poucas crianças com o transtorno. Acreditamos também, que há um despreparo do professor quanto ao assunto, como também à equipe pedagógica no todo. Entendemos também que o trabalho com autista realizado numa instituição especializada promove o desenvolvimento integral a essa criança.

Porém, há indícios que não são todos que frequentam a APAE², que por sua vez participam das aulas de Educação Física, por isso se fez necessário elaborar a presente pesquisa, a fim de analisar e comparar os espaços de atendimento às crianças com TEA, como também a atuação do professor de Educação Física e suas formas de intervenções, comprovando ou não nossas crenças.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos para a divisão dos assuntos pretendidos. No primeiro capítulo, abordaremos o autismo, suas definições, caracterizações e suas formas de avaliação do diagnóstico, tendo como principais autores Whitman (2015) e Schmidt (2013). No segundo capítulo apresentaremos a história e evolução do autismo no ambiente escolar, a inclusão, a educação física adaptada, as intervenções educacionais. No terceiro capítulo abordaremos o autismo na Escola Regular e APAE, a história e o projeto político pedagógico. Assim como será exposto às entrevistas das professoras destes ambientes. No quarto capítulo organizamos a estruturação da pesquisa, ao final deste capítulo será exposta a análise comparativa dos resultados encontrados, tanto dos ambientes como das entrevistas realizadas com os profissionais de Educação Física, da escola regular como também da APAE.

² A sigla APAE refere-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A realização desta pesquisa foi motivada pelo desejo de compreender como acontecem as atuações dos professores de Educação Física, na escola regular e na APAE, como eles trabalham as demandas e necessidades referentes à educação inclusiva. Cabe apresentar, neste momento, a organização interna do referencial teórico, descrevendo, sucintamente, o que foi tratado em cada capítulo:

No capítulo 2.1, optamos por explicar a história do autismo. Consideramos importante iniciar por essa descrição, pois a compreensão do contexto histórico e evolutivo do Transtorno do Espectro Autístico é fundamental para ajudar no entendimento da estrutura do trabalho. Assim, procuramos caracterizar, classificar, bem como informar o processo da avaliação e identificação (diagnóstico) do TEA.

No capítulo 2.2, procuramos utilizar as teorias inclusivistas. Desenvolvemos algumas discussões a partir dos aportes históricos até o conceito atual, a inclusão social. Destacamos a educação especial, assim como as políticas fundamentais para que o trabalho aconteça com eficácia, sendo estas propostas de inclusão do aluno com deficiência que foram se afirmando como direito de educação até a educação inclusiva se tornar discurso incorporado às leis.

No capítulo 2.3, intitulado *Educação Física no contexto da criança autista*, iniciamos com propostas de trabalho. Como último item, observamos a Educação Física como possibilidade de abarcar a diversidade dos alunos e potencializar as relações interpessoais impulsionadas pela mediação do/com o outro. Discorremos, ainda nesse tópico, sobre a história da Educação Física Adaptada, uma vez que esta é uma das formas de promover a inclusão do aluno com deficiência. Assim, ressaltamos a importância da reflexão e da troca de experiências para fomentar a vontade do professor em agir de maneira favorável ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

2.1 O AUTISMO

Desde sua descoberta, o Transtorno do Espectro Autista teve diversas nomenclaturas e apesar de a história desse transtorno ser relativamente recente, as dúvidas e até mesmo o desconhecimento acerca do TEA persiste atualmente. O que

um dia foi denominado como “Distúrbio Autístico Afetivo” se transformou em: “Autismo Infantil”, “Retardo Mental”, “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento”, “Síndrome de Asperger”, “Esquizofrenia”, “Psicose Infantil”, “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, entre outras denominações.

De acordo com Whitman (2015), alguns mitos circundavam e ainda circundam este transtorno, como por exemplo, dizer que os autistas não fazem contato visual, não sorriem, não expressam afeto ou pensam abstratamente. Com mudanças gradativas nos manuais de classificação, o então “Autismo” foi retirado do grupo das psicoses e categorizado como um “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento” e, juntamente com isso, os critérios de diagnósticos e agrupamentos se tornaram mais rigorosos. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV – DSM IV –, da Associação Americana de Psiquiatria, publicado em 1994, adiciona a “Síndrome de Asperger”, o que permite que o autismo seja visto como um espectro de condições variáveis em vez de um quadro único (SCHMIDT, 2013).

Quadro 1 – Critérios de diagnóstico para o transtorno autista:

<p><u>Prejuízos da interação social</u> (pelo menos duas das características a seguir)</p> <p>Prejuízo significativo no uso de comportamentos não verbais, como contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos de interação social.</p> <p>Incapacidade de estabelecer relações com seus pares, de acordo com seu nível de desenvolvimento.</p> <p>Falta de um desejo espontâneo de compartilhar situações agradáveis, interesses ou conquistas pessoais.</p> <p>Falta de reciprocidade social ou emocional.</p> <p><u>Prejuízos da comunicação qualitativa</u> (pelo menos uma das características)</p> <p>Atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem falada, bem como modos alternativos de comunicação, como gestos.</p> <p>Déficit significativo para iniciar e/ou manter uma conversa com outros (em pessoas com fala adequada).</p> <p>Uso da linguagem idiossincrático ou estereotipado e repetitivo.</p> <p>Ausência de brincadeiras apropriadas de imitação social ou de “faz de conta”.</p> <p><u>Interesses, atividades e padrões repetitivos, limitados e estereotipados de comportamento</u> (pelo menos uma das características)</p> <p>Preocupação com um ou diversos interesses estereotipados e limitados, anormais em foco ou em intensidade.</p> <p>Aderência inflexível a rotinas ou rituais disfuncionais.</p> <p>Movimentos motores repetitivos e estereotipados, como abanar as mãos e balançar o corpo.</p> <p>Preocupação persistente com uma parte específica de um objeto.</p>

Fonte: Adaptado de APA (apud WHITMAN, 2015, p. 28-29).

O manual supracitado informa que, para serem classificadas como autistas, as pessoas necessitam manifestar no mínimo seis dos sintomas descritos anteriormente, até os três anos de idade. Alguns autores (OZONOFF et al., apud ZAQUEU et al., 2015) sugerem em suas obras que sintomas do TEA são possíveis no reconhecimento a partir dos 12 meses de vida, tornando-se mais assertivo entre

os 18 e 24 meses. Contudo, a identificação de TEA nos primeiros dois anos de vida costuma ser um desafio para os profissionais envolvidos no diagnóstico (BRENTANI et al., apud ZAQUEU et al., 2015).

Para Barbanti (2003, p. 58):

[...] o autismo é uma desordem psicológica caracterizada pela absorção em uma atividade mental subjetiva voltada para si mesmo, especialmente quando acompanhada por um profundo abandono da realidade, com a criação mental de um mundo autônomo.

Estudos apontam sobre a prevalência maior de autistas em comparação a indivíduos com Síndrome de Down. Para contrapor a esta informação, os dados do censo escolar do MEC/INEP de 2007 mostram que 1,5% dos alunos matriculados são autistas com relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas no Brasil, e, para os alunos com Síndrome de Down o percentual é de 5,4% (BRASIL, apud GOMES; MENDES, 2010). Esses dados sugerem duas possibilidades, uma é que poucos alunos autistas poderiam não estar matriculados na escola, ou muitos autistas na hora da classificação, enquadrados em outras divisões, como deficiente mental. A literatura aponta que, na ausência de correto diagnóstico, esses indivíduos podem ser enquadrados nas chamadas “condutas típicas”, já que apresentam comportamentos estereotipados ou de “deficiência mental”, que indica grande ocorrência de deficiência intelectual que pode estar diretamente ligado ao autismo.

A classificação mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicado em 2013, coloca o autismo na categoria denominada transtornos de neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Este é definido como: “[...] distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativas e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13).

Vale salientar outras características comuns entre os autistas. De acordo com, Gilberg (1990) citado por Cardoso (2004), estas são: resposta a estímulos sensoriais, hipersensibilidade a luz, som, toque e deslumbramento por alguns estímulos auditivos e visuais, além de medo exagerado em situações do dia a dia, ou perda do medo em situações de perigo.

2.1.1 A caracterização do autismo atualmente

O autismo possui como características, anormalidades, podendo ser no âmbito sensorial, motor como também cognitivo. Ainda, há por parte da mídia e da literatura distorções acerca da imagem do indivíduo autista, considerando-o “gênio” disfarçado, atrelado a balanços do corpo e movimentos repetitivos dos braços (FERNANDES, 2008). O autor ainda aponta que esses equívocos quanto à caracterização, referem-se a uma época anterior, onde pouco se tinha conhecimento sobre a deficiência.

É de extrema importância saber que os indivíduos são únicos e, por esse motivo, possuem características diferentes. Porém autores apontam que existem algumas categorias gerais de características a serem descritas:

Problemas de processamento sensorial; disfunções motoras; problemas de estimulação/ativação; deficiências cognitivas; problemas com a interação social; deficiências com a linguagem; interesses, atividades e comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados (autorregulação); problemas de comportamento; características físicas/ médicas (WHITMAN, 2015, p.57).

Para Baptista e Bosa (2002) citado por Fernandes (2008), ao compartilhar as suas necessidades e vontades, os autistas não são capazes de entender de imediato por outros indivíduos, em decorrência das diferentes formas de comunicação de cada parte. E, completam ao dizer que se faz necessário que haja interação diferenciada, englobando o olhar e escuta cuidadosa, bem como utilização de mecanismos que auxiliem na compreensão desses indivíduos.

Quadro 2 – Divisão dos sintomas do autismo em cinco grupos:

Distúrbios do Relacionamento: déficit no desenvolvimento da relação interpessoal e do contato visual.

Distúrbios da Fala e da Linguagem: atraso no desenvolvimento da fala, com fixações e paradas ou total mutismo. Incapacidade de comunicar apropriadamente as emoções.

Distúrbios do Ritmo de Desenvolvimento: irregularidade na idade em que desenvolvem as sequências motoras ou de linguagem. Ou seja, a criança pode sentar-se precocemente sem ajuda e depois mostrar um atraso significativo para se colocar em pé.

Distúrbios da Motilidade: os movimentos repetitivos peculiares de sua mobilidade são os traços que lhes conferem em grande parte sua aparência estranha e bizarra. Apresentam balanceio da cabeça, movimentos com os dedos, saltos e rodopios, dentre outros (MORAES, 2004).

Distúrbios da Percepção: dificuldade em fixar ou dedicar sua atenção a certos estímulos visuais. E, ainda segundo o autor a criança autista pode ignorar estímulos visuais, até mesmo pessoas e paredes, a ponto de chocar-se com estas como se o obstáculo não existisse.

Fonte: Adaptado de Gauberer (1993) citado por Fernandes (2008, p.110).

Deste modo, é possível perceber como diversas funções são afetadas quando o indivíduo é diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Porém, apesar dos estigmas persistirem, salientar os avanços nas diversas formas de tratamento deste paciente, através de ações transdisciplinares ou multidisciplinares dos profissionais da saúde e da educação é de suma importância. Tanto no reconhecimento dos métodos já construídos, quanto no longo caminho que se tem a percorrer e aperfeiçoar.

Quadro 3 – Características frequentemente associadas com o autismo:

Domínio/ Processo	Características
Sensorial	Hipersensibilidade, hipossensibilidade, evitação sensorial, busca sensorial, problemas de integração vestibular, proprioceptiva e sensorial.
Motor	Atrasos no desenvolvimento motor, problemas com coordenação motora fina e grossa, baixo tônus motor, problemas de planejamento motor, falta de destreza, dificuldades de coordenação.
Estimulação/ ativação/ emoção	Hiperestimulação, hipostimulação, temperamento difícil ou lento, alta reatividade emocional, fraca regulação emocional, medo generalizado, ansiedade, depressão, problemas motivacionais.
Cognição	Dificuldades de atenção, pensamento concreto, boas habilidades de “visualização”, fraco aprendizado incidental e por observação, falta de brincadeiras de “faz de conta”, problemas de funcionamento metacognitivo e executivo, dificuldades na solução de problemas, baixo entendimento social e sobre si mesmo (teoria das deficiências mentais), baixo Q.I e retardo mental, competências <i>savant</i> .
Interação social	Fraco contato visual, deficiências na imitação, atenção conjunta e referências sociais, baixa iniciativa de interações sociais, tendência a isolar-se, afeto social embotado e inapropriado, falta de empatia, baixo uso de gestos sociais, falta de conscientização sobre protocolos sociais e amizades superficiais.
Linguagem/ comunicação	Problemas de protocomunicação (p. ex., falta de gestos sociais), ecolalia, deficiências na linguagem expressiva e receptiva, uso idiossincrático da linguagem, inversão de pronomes, linguagem em <i>script</i> , deficiências pragmáticas, fraca compreensão de leitura e fala coloquial.
Autorregulação	Falta de habilidades apropriadas de autorregulação, dificuldades de automonitoramento, autoinstrução e autoavaliação, deficiências na solução de problemas, incapacidade para solicitar e utilizar apoios instrumentais e emocionais, sinais de fraca autorregulação (impulsividade, distração, hiperatividade, TDAH, comportamento estereotipado e auto estimulador, interesses obsessivos e limitados, comportamentos compulsivos e ritualísticos).
Problemas comportamentais	Desobediência, agressividade, auto agressividade, problemas com o sono e com a alimentação.
Características físicas/ problemas médicos	Aparência “normal”, circunferência craniana grande, convulsões.

Fonte: Adaptado de Whitman (2015, p. 58-59).

2.1.2 Avaliação/identificação do autismo: O início da caminhada

O processo de avaliação é fundamental na definição do perfil de aspectos positivos e limitações da criança. Whitman (2015) complementa que alguns pais relutam em levar as crianças para testes diagnósticos, pois vivem na esperança de que as manifestações características desse grupo seja uma fase. O autor ainda discorre sobre algumas fases/etapas que podem ser enfrentadas pelos pais/responsáveis de indivíduos com TEA. Ele cita, em ordem: a negação ao receber a notícia, logo após costuma-se vivenciar a vergonha. Há casos que mães declaram que no meio social sentem a necessidade de explicar o comportamento do filho, que por ter aparência física normal é estigmatizado e menosprezado por seus comportamentos estereotipados. Frente ao preconceito, atualmente o transtorno tem tido visibilidade na mídia, nas escolas, nos ambientes sociais, e um dos maiores facilitadores se chama informação. Através dela é possível combater o comportamento preconceituoso do mundo. O maior problema vivido nesta sociedade é a dificuldade que as pessoas têm em conviver com o diferente em todas suas esferas. O reconhecimento antecipado de modificações em algumas características dos transtornos estabelece algumas intervenções preventivas relacionadas a outros problemas motores e cognitivos (LAURITSEN, apud ZAQUEU et al., 2015).

Uma vez que as causas biológicas do autismo ainda não foram determinadas, os tratamentos definitivo e curativo para este transtorno por enquanto não são possíveis. Para Whitman (2015, p. 39) a junção da saúde e educação, através de seus profissionais, pode contribuir no tratamento do TEA. Em suas palavras:

[...] uma avaliação diagnóstica, em conjunto com outros procedimentos de avaliação, pode ajudar médicos e educadores a desenvolverem tratamentos paliativos e programas de prevenção para crianças com autismo, que, com frequência, reduzem a gravidade deste transtorno.

Alguns medicamentos são utilizados recentemente com objetivo de inibir a receptação da serotonina (antidepressivos), dessa forma, os pacientes tornam-se mais tranquilos. É importante salientar que não há medicações específicas no tratamento deste transtorno (VATAVUK, apud TOMÉ, 2007).

A identificação prematura e implantação de formas de trabalho desde a idade pré-escolar são sugeridas, já que tais intervenções antecipadas, enérgicas, em longo prazo devam levar em consideração as potencialidades e necessidades da criança.

Através dessas ações, têm-se observado melhor prognóstico das situações (ELDEVIK et al.; FERNELL; ERIKSSON; GILLBERG; LAURITSEN, apud ZAQUEU, 2015).

Assim, considera-se que as avaliações frequentes na infância devem ser amplas, incluindo esferas da comunicação, motricidade, cognição, medidas de sociabilidade, funcionamento adaptativo, níveis comportamentais, componentes genéticos, tanto o histórico familiar, como o fator social da criança (SAULNIER; QUIEMBACH; KLIN, 2011). “Historicamente, um diagnóstico de autismo ocorre apenas em torno dos quatro anos ou mais tarde, quando as crianças ingressam na escola” (WHITMAN, 2015, p. 40). Há um otimismo sobre os novos métodos de diagnóstico preliminar do autismo na faixa dos 8 aos 12 meses de vida (BRISTOL-POWER; SPINELLA, apud WHITMAN, 2015).

As formas de se identificar o autismo num indivíduo pode ser através da observação diretamente aberta como também entrevistas com pessoas que o conhece bem (WHITMAN, 2015). Por exemplo, o relato de professores e pais. Profissionais comumente envolvidos na condução das avaliações diagnósticas incluem psicólogos, educadores, terapeutas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, nutricionistas, pediatras, neurologistas, dentre outros. As análises acontecem em diversos lugares: casa, escola, hospital, clínicas. É interessante, conforme afirma Whitman (2015), que exista a interdisciplinaridade (transdisciplinar) da equipe. Vale destacar que atualmente persiste a dificuldade do diagnóstico, deixando para as gerações futuras propostas de estudo sobre essa deficiência e que tem muito ainda a ser descoberto e publicado com o objetivo de promover melhoria da qualidade de vida desses indivíduos e seus familiares.

2.2 AUTISMO E INCLUSÃO – A BUSCA DE UM ENTENDIMENTO

A literatura que trata da Educação Física, de meados dos anos de 1950, aponta um trabalho voltado para pessoas com necessidades especiais sob a perspectiva da prática das atividades instruídas pelos profissionais médicos, com a finalidade em reabilitar esses indivíduos (CHICON; RODRIGUES, 2010). Com o passar do tempo, surge a terminologia “Educação Física Adaptada”, definida pela *American*

Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), como:

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com [NEEs] que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física geral (PEDRINELLI, apud COSTA; SOUSA, 2004, p.29).

A partir daí foi pensada a educação física de modo a possibilitar “inclusão” desses alunos, com objetivo de perceber a diversidade existente, para a valorização das diferenças (CIDADE; FREITAS, 2009).

Para falar de como a Educação Física atua junto ao paciente com TEA é necessário falar antes de inclusão. O movimento pela sociedade inclusiva é de formato internacional e tem regras bem definidas. De acordo com Werneck (1997), em 1990 foi explanado o movimento inclusivista pela primeira vez, através da Resolução 45/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas, esta defendia uma sociedade para todos. Este movimento é fixado como processo, pois a sociedade mundial acompanha de perto a implementação gradual e por muitas vezes, imperceptível para algumas pessoas.

Na esfera da educação, foi documentada pela primeira vez em 1979 no México uma escola que atendia a todos, sem distinção. Esse foi um marco, logo após, com iniciativa da Unesco, um grupo de países assinava o Projeto Principal de Educação, com objetivo de combater a elitização da escola nos países da América Latina. Outro documento sucedeu, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, oficializou o termo inclusão no campo da educação.

[...] um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para necessidades especiais. Por ele, firma-se a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada crianças individualmente [...] recomenda que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, e linguísticas [...] (WERNECK, 1997, p. 50).

Beyer (2006, p. 73) caracteriza a educação inclusiva como:

[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interação entre as crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Do ponto de vista semântico, é interessante apontar o significado dado pelo Dicionário Aurélio (2016) na palavra incluir: “Abranger, compreender, conter; Envolver, implicar; Pôr ou estar dentro; Inserir num ou fazer parte de um grupo”. Analisando essas definições fica evidente o uso da significação “inserir”, este deve ser utilizado com cautela, pois faz referência em primeira instância ao conceito de *mainstreaming*, que ainda está distante da inclusão. Mas pode-se entender com o significado “estar dentro” como alusão a inclusão, por exemplo: uma banana não pode ser considerada como parte do conjunto de maçãs, pois suas características e atributos não são compatíveis. Ou exemplo: uma banana “machucada” é sim parte integrante do conjunto das bananas. No ambiente escolar, um deficiente é antes de tudo ser humano, e este deve ter seus direitos como aluno assegurado, igualmente aos outros, ele apenas é diferente (podendo ser no âmbito físico, mental, raça, sexo).

O fundamento das escolas inclusivas versa aos alunos instruírem-se juntos, independentemente das dificuldades que têm. O respeito à diferença nos convoca a entender que “[...] todas as diferenças humanas são normais e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança” (CHICON, 2004, p. 43). Interessante é batalhar para uma abordagem educacional, onde não há dois grupos de alunos (com e sem deficiência), mas sim crianças que compõem o ambiente escolar e estas apresentam necessidades variadas (BEYER, 2006). Porém há alguns alunos que necessitam procedimentos metodológicos e pedagógicos apropriados, para que o processo ensino-aprendizagem seja realizado com eficácia.

Como dito anteriormente, o Brasil tem políticas públicas que dispõem sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, assim como uma lei que se destina apenas aos indivíduos com TEA.

Os processos inclusivos acontecem no âmbito social, como também é impossível dizer sobre a inclusão escolar sem falar do seu oposto: exclusão. Elas estão correlacionadas, pois para uma delas existir, deve-se ter sido superada a outra.

“Nossa sociedade, de forma crescente, encarcerou, excluiu e escondeu pessoas anormais, enquanto mais do que nunca as observava, examinava e questionava cuidadosamente” (FOUCAULT, apud EIZIRIK, 2006, p. 37).

Autores como Fabris e Lopes (2013) defendem que é preciso garantir e ampliação dos direitos humanos, criticar e analisar as políticas de educação inclusiva de qualidade, assim como problematizar expressões que possa também ser referidas a inclusão.

Entretanto, os desafios que remetem à educação pública são notórios, o que não quer dizer que as políticas de inclusão estejam falhando. Até pouco tempo, apenas instituições especializadas detinham o 'poder' de educar os indivíduos com necessidades especiais. Com os decretos e leis, tais espaços tiveram que se adequar e seguir algumas regras para continuar oferecendo seus serviços, ao mesmo tempo em que as escolas regulares da rede pública se preparavam para receber estes alunos. Desse modo, pode-se dizer que houve uma expansão na rede de atendimento destinada a esse público. A capacitação continuada dos profissionais envolvidos será sempre necessária para que as ações sejam contextualizadas e correspondam às demandas.

De acordo com Fabris e Lopes (2013, p. 96-97), a educação especial no Brasil desenvolve-se em meio a críticas:

[...] a segregação dos alunos em salas de aulas e escolas especiais, a falta de acessibilidade nas próprias escolas, a forte ênfase na correção e na compensação, o foco assistencialista e muitas vezes de tolerância que, muitas vezes, parecia determinar as práticas profissionais.

A educação especial crescia como a resposta aos problemas da escola comum, isto é, eram nas salas ou escolas especiais onde o aluno com deficiência deveria permanecer, muitas das vezes sem estímulo nenhum. E não foi no período de desinstitucionalização que retiram os indivíduos das instituições clínicas e tentam integrá-los ao sistema educacional.

Assim, registra-se que a inclusão, na perspectiva educacional, passa por algumas fases de desenvolvimento nomeadas como: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão (SASSAKI, 2010). Nesta primeira fase, desafiava-se a questão social, em que deficientes deparavam-se com o abandono, sendo escondidos da sociedade, quando não eram exterminados, pois tinham a classificação de anormais, como é possível ver nesse trecho: “[...] sofriam ataques de animais e viviam condições adversas de sobrevivência pela exposição às intempéries e falta de atenção e cuidados básicos” (FABRIS; LOPES, 2013, p. 92). Já a última forma de trabalho não se restringe em auxiliar somente o aluno que mostra ter dificuldade na

escola, como também apoia/ampara a todos, para que se tenha sucesso no ambiente educativo escolar (MANTOAN, apud SASSAKI, 2010, p. 128).

O conceito é fundamental para o entendimento das práticas sociais. Neste momento, vale ressaltar os momentos históricos vividos até a chamada inclusão social. Os movimentos favoráveis a educação dos deficientes vai entrar nas políticas educacionais brasileiras nas décadas de 1950 e 1960 (MAZZOTA, apud FABRIS; LOPES, 2013). “A integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que têm origem no princípio de normalização” (WERNECK, 1997, p. 51). Para a autora o termo ‘normalizar’ não tem a definição de tornar esse indivíduo normal, mas sim oferecer o direito a ele de ser diferente, em sua individualidade, e possuir suas necessidades validadas e consentidas pela sociedade que está inserido. No contexto educacional significa ofertar ao aluno condições/recursos para que ele desenvolva seu potencial como estudante e cidadão.

Como conceito pré-inclusivista, tem-se a integração social, esta surgiu como ideia para acabar com a prática da exclusão social, vivenciada no período anterior por tanto tempo.

A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes (SASSAKI, 2010, p. 33).

Werneck (1997, p. 51-52) complementa:

O objetivo [...] é proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível, pois ninguém aprende quando não tem liberdade e não se vê valorizado globalmente. [...] todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela.

A autora aponta que o sistema de cascatas tem 11 níveis, que vai desde a inserção³ do aluno na sala de aula ao ensino a domicílio. O aluno neste processo pode descer de ‘nível’ como subir também, isto muda de acordo com suas necessidades.

Como conceitos inclusivistas, Sasaki (2010), aponta a autonomia, independência, empoderamento, equiparação de oportunidades, exclusão zero, vida independente, modelo social da deficiência como também a inclusão social. Este processo vem sendo cultivado em todos os sistemas sociais, inclusão na educação, no lazer, no transporte. Esta é descrita como:

³ O termo trata especificamente do sistema organizacional de ensino chamado integração.

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, apud SASSAKI, 2010, p. 39).

Vale destacar que o termo inclusão foi uma metáfora criada por educadores canadenses, estes por sinal têm-se destacado pioneiros no cenário internacional quando o assunto é inclusão (WERNECK, 1997).

Um fato a ser discutido sobre este assunto é aquele dito por Sasaki (2010), como uma criança com deficiência intelectual consegue acompanhar seus colegas de turma. E ele afirma que esse discurso é dito por aquelas pessoas que acreditam que o ser humano apenas tem a inteligência lógica. E finaliza dizendo que as escolas inclusivas utilizam da teoria das inteligências múltiplas.

Vale colocar em evidência que essas diferenciações temporais e seus conteúdos vão produzindo não só os sujeitos da deficiência, como também as subjetividades envolvidas no processo educacional. Assim, definições antes usadas como, “atendimento”, “diagnóstico” e “tratamento”, distinguem o que hoje se usa, “estudo de caso”, “avaliações” e “pareceres”. No contexto educacional houve a transição da pedagogia corretiva para a pedagogia psicológica, e ainda não pode se precisar outra, pois a cada momento se produz e se amplia as formas de ensinar (FABRIS; LOPES, 2013).

“Na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Ao contrário. Somos apenas – e isto é o suficiente – cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser” (WERNECK, 1997, p. 21).

Desta maneira, a temática vem se transformando ao longo dos anos, mas de forma alguma pode-se igualar os conceitos, e sim compreender: inclusão algo distinto da integração; inclusão algo oposto da exclusão, inclusão como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas; inclusão como condição de vida em luta pelo direito de autorrepresentação, participação e autonomia, dentre outros entendimentos. O processo de inclusão é questão de ética para com o outro. Isto é, “[...] necessidade de a diferença ser tomada nas suas rupturas, nas brechas que consegue abrir, e não para representar ou identificar. A diferença apenas é, ou seja, não possui referente” (FABRIS; LOPES, 2013, p. 103).

Por diversos motivos, dentre os principais, morais, políticos e legais, surgiram os debates por uma sugestão de unificação, já que o universo da escola especializada idealizava a organização pautada num “micromundo” (DRAGO, 2010), onde tudo girava em torno das pessoas com deficiência.

“No sistema educacional da inclusão cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola” (WERNECK, 1997, p. 53).

Werneck (1997) e Drago (2010) retratam essa temática da inclusão ao listar as adaptações e mudanças que precisavam ser feitas tanto no âmbito da escola, quanto nas políticas e reforçam a importância da adaptação em suas diversas nuances.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CRIANÇA AUTISTA

Este capítulo abordará a construção do campo acadêmico da Educação Física no Brasil, apontaremos o período que se inicia no final da década de 60 até os dias atuais. Bracht (2003, p. 16) conceitua o termo Educação Física como: “[...] uma prática que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento”.

É interessante neste momento apontar como é considerada a educação. Na visão de Eizirik (2006), é vista como a mais importante na formação da civilização das pessoas, assim como, tem por finalidade gerar informação, transmitir vivências, além de ofertar a possibilidade na construção de diferentes visões de mundo e da conduta humana.

No meio das produções dessa cultura corporal, algumas foram aliadas pela Educação Física em seus conteúdos: “o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica” (BRASIL, 1997, p. 23).

Através da história, as estruturas de pensamento, e os pressupostos científicos e filosóficos foram apontados primeiramente na instituição médica quanto militar, mas logo também na pedagogia (BRACHT, 2003).

Ferreira Neto (1999) citado por Bracht (2003) assinala que foi através da instituição militar, nas décadas de 30 e 40 deste século, que se projetou a Educação Física para o país, este fora articulado com toda educação brasileira.

Já na escola, a Educação Física ganha a cada momento mais espaço, Vago (1999, p. 34):

[...] a escola como o lugar por excelência para a realização das práticas corporais que concorreriam para o desenvolvimento físico das crianças. Somente a escola poderia lhes proporcionar tal desenvolvimento.

Interessante apontar como se inicia a formação docente deste futuro professor de Educação Física. Esta acontece de forma dualística, entre a pertença, neste caso na categoria docente, e da atribuição atrelada à identidade pessoal (NASCIMENTO, 2012).

Após o período militar, vive-se o fenômeno denominado esportivização. Estudos apontam que neste movimento se privilegiava a seleção por habilidades, o rendimento, a competição e o resultado, mesmo no ambiente escolar. E aí se levanta questões acerca da exclusão, onde neste período imperava.

A formação do professor era e ainda é baseada em alguns fatores que não se dissociam, o eu pessoal e o eu profissional (NÓVOA, 1992). A partir desse fato, pode-se entender que o processo de inclusão é influenciado pela percepção de mundo do professor, e se este acredita e quer o mundo mais justo, independente do trabalho que necessite desempenhar. Isto é, para contribuir:

[...] a construção da identidade é um fator que influencia o processo de formação do *ser professor*, bem como as experiências e saberes que também fazem parte desse processo. A presença desses elementos evidencia, na figura do professor, algumas características que contribuem para organizar processos de conscientização e motivação em sua prática educativa (NASCIMENTO, 2012, p. 11).

A atuação docente implica, direta ou indiretamente, em fazer a diferença. Ou seja, quando o professor de Educação Física começa a construir sua identidade profissional suas ações visam atingir não apenas seus objetivos enquanto docente, mas essencialmente promover a integração mente-corpo através de atividades que façam o indivíduo conhecer seu corpo e seus limites.

Existia a ideia de que o aluno e a escola estavam a serviço do esporte, e este consequentemente excluía os “elementos sem aptidões necessárias” (BETTI, 2009, p. 113).

“A partir de 1970 a EF é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta performance esportiva” (BRACHT, 2003, p. 21).

Pereira e Zeichner (2002) citado por Borges (2007, p. 41), explana a função do ser professor na concepção de formação:

[...] de acordo com o modelo de racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, o conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, os professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicas e/ou pedagógicas.

Dessa forma, o papel do professor restringia-se ao de:

[...] passividade e de conformidade com as teorias propostas por pesquisadores ‘neutros’ que procuram conhecer a realidade educacional, atuar sobre ela e produzir conhecimento a seu respeito. Conhecimento esse que será difundido a professores como forma de iluminar sua prática diária de trabalho, fornecendo respostas por meios de métodos e técnicas de ensino aplicáveis aos problemas surgidos no contexto de interação da escola e da sala de aula. A ação do professor está limitada a implementar estratégias elaboradas por teóricos educacionais (BORGES, 2007, p. 41).

As tendências de formação docente fundamentadas nos ideais da racionalidade técnica na formação no sistema educacional que tendem a validar a razão instrumental em detrimento dos saberes profissionais de caráter subjetivo.

Vale apontar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que institui a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física no contexto escolar na Educação Básica, englobando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, não sendo obrigatória sua existência na Educação Superior e em cursos noturnos (VAGO, 1999).

A partir do século XIX tem-se na escola a valorização no desenvolvimento físico dos alunos através da Educação Física, para agregar no movimento em favor da formação integral do indivíduo (RIBEIRO, 2006).

Fernandes e Venditti Júnior (2008) ressaltam que a Educação Física, a partir do momento que considera o indivíduo como um ser biopsicossocial, expande sua atuação. Entretanto, alguns profissionais da área podem não perceber que a adaptação de suas ações se faz necessária quando se trata de inclusão, especialmente no ambiente escolar. Os autores seguem e citam a Educação Física Adaptada (EFA), cuja definição é:

A Educação Física Adaptada se designa como um programa individualizado de aptidão física e motora; habilidades e padrões motores fundamentais; habilidades de esportes aquáticos e dança; além de jogos e esportes individuais e coletivos; um programa elaborado para suprir as necessidades especiais dos indivíduos (WINNICK, apud FERNANDES; VENDITTI JÚNIOR, 2008, p. 121).

No contexto da formação do professor e seu trabalho inclusivo, este tem certo papel de passividade, e informa a falta de capacitação, pois deve-se suprir as técnicas e procedimentos específicos para atender a demanda e os saberes em sala de aula (NASCIMENTO, 2012). Através deste, pode-se pensar na expressão “falta de preparo”, porém este vem carregado de certo excesso, pois na realidade depara-se com a dificuldade de lidar com o diferente, e nada têm a ver com despreparo pedagógico e/ou de conteúdos, mas sim entra-se no estágio desafiador tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

Alguns autores, como Lourenço e colaboradores (2015) apontam as vantagens positivas que atividades físicas podem ter na vida de sujeitos com TEA. Segundo eles, atividades como caminhadas e natação contribuíram em diversas frentes, desde a melhoria física até a diminuição de comportamentos agressivos e antissociais e também melhora no desempenho escolar. Tomé (2007) contribui dizendo que há uma melhora no estado emocional, diminuição das estereotípias, melhora na concentração e atenção. O autor salienta a inserção para a realização mínima da avaliação física a fim de conhecer cada aluno, suas habilidades motoras, interesses e capacidades sociais.

Questionamentos acerca da formação continuada dos professores sempre estão em discussão, principalmente quando se trabalha com deficientes. Na opinião de (NASCIMENTO, 2012, p. 41):

[...] o processo de formação continuada idealizado pela tendência da prática reflexiva propõe a abertura de um espaço em que o professor observe, analise e reflita produzindo uma ação que transforme a realidade singular do contexto vivido na escola.

Frizzo citado por Gonçalves (2008, p.46) complementa dizendo que as políticas públicas devem investir na formação continuada:

[...] criação de espaços de formação continuada do professor no seu cotidiano escolar, através do diálogo, discussão e debate entre os professores, numa dinâmica solidária de reconstrução do projeto político pedagógico da escola e da educação.

Sendo assim, muitos autores afirmam quão grande são os benefícios do exercício físico para todas as pessoas, este é proporcionado através da Educação Física,

planejada e com orientação profissional. Brach (1992) citado por Chicon e Siqueira (2011, p. 05): “[...] a Educação Física é uma prática pedagógica que, na escola, tematiza atividades expressivas corporais, tais como jogo, esporte, dança, ginástica [...] que configuram a cultura corporal”.

Para Lopes (1995) citado por Tomé (2007), as crianças autistas compreendem vendo a ação, em vez de ouvir. Por isso ele aponta que a forma de trabalho deve ser através da demonstração do que irá fazer, e conseqüentemente ela fará sem auxílio do professor. Afirmando a necessidade deste profissional ter como objetivo principal ensinar atrelado a persistência (LABANCA, apud TOMÉ, 2007). Na visão do autor, as aulas de Educação Física deveriam não se ater as questões do aprimoramento físico, mas sim, para auxiliar o conjunto interacional, comunicacional e comportamental. Esse discurso ocorre, mas os professores desta disciplina devem se ater a especificidade da Educação Física, isto é, **“educação do, pelo e para o movimento”**. Torna-se necessário, discutir, refletir, construir, desconstruir, ressignificar os conteúdos para os autistas como também para os deficientes de maneira geral (CHICON; SIQUEIRA, 2011, p.05, grifo nosso).

O programa de educação física e atividade não devem se concentrar no ensino de movimentos, mas na utilidade de seu aprendizado, destacando as possibilidades de avanços em adaptação, usos sociais das atividades promovidas, e aumento na qualidade de vida. O professor deve adequar o plano de aula as necessidades particulares de cada indivíduo para uma vida mais independente em comunidade. O cooper, treinamentos em circuitos em ambientes internos e externos, patinação, natação, ginástica, brincadeiras de imitações, relaxamento, massagem, música, exercícios aeróbicos intensos é uma ferramenta preciosa na redução de comportamentos estereotipados e não adaptativos, facilitando assim a integração da comunidade (TOMÉ, 2007, p.246).

Pimentel e Fernandes (2014), ao falarem da perspectiva dos professores acerca da inclusão, revelam que estes profissionais veem como benéfica a participação familiar, pois estes atuam como facilitadores. O ambiente escolar pode propiciar interações benéficas à todos, uma vez que uma das funções das políticas de inclusão visa a construção de uma percepção igualitária no sentido de humanidade e pode quebrar paradigmas aos desmitificar preconceitos ou suposições que se possa ter. Esse ambiente permeado de diferenças, se vistas de forma positiva, pode contribuir direta ou indiretamente para o crescimento das pessoas envolvidas no processo inclusivo, família, escola, amigos e sociedade.

Neste passo, compreendemos que, nas aulas de Educação Física há uma ampliação de ações que permitem a aprendizagem por meio das interações, esta tem enorme contribuição no processo de desenvolvimento. Vale dizer que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são para todos os alunos. “No contexto das aulas de Educação Física, a ação pedagógica tangenciada com atividades significativas para o aluno favorece sua relação com a realidade” (NASCIMENTO, 2012, p. 61).

Lima (2010) menciona algumas formas de práticas pedagógicas na Educação Física Inclusiva na ação do professor. A autora aponta que é através da aplicação de metodologias intencionais diferenciadas que permitirá um aprendizado mais eficiente, isto é, quanto mais variações nas estratégias metodológicas, melhores serão os encaminhamentos do professor com o objetivo de proporcionar uma prática de qualidade da Educação Física para todos os alunos.

Nas aulas de Educação Física, a convivência das heterogeneidades estimula a influência mútua porque constitui relações interpessoais que possibilita desenvolvimento e/ou aprendizagem aos alunos, principalmente aos alunos deficientes, por isso é importante que as práticas pedagógicas no espaço escolar sejam planejadas.

Rodrigues (2005, p. 11) aponta uma educação completa para conseguir sucesso na educação inclusiva. Assim, ele cita pareceres que permitirão avanços na Educação Física Escolar Inclusiva:

- a) [...] a disciplina curricular de EF [Educação Física] é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele.
- b) A formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional. Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurarem grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade?
- c) A disciplina curricular de EF pode, com rigor e com investimento, ser efectivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

Atualmente, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física ainda é um obstáculo para muitos professores e ainda está complicado para encarar a missão com eficiência. Verdade é que pesquisas mostram o despreparo do

professor, a desinformação como causa do não proporcionar o processo educacional dos alunos com deficiência que cursam as aulas. Por isso é necessário certa ressignificação das práticas inclusivas dos profissionais para atender às necessidades encontradas no ambiente escolar. Alguns professores apontam pontos apreensivos no trato com a educação inclusiva: falta de equipe transdisciplinar, qualificação docente insuficiente, falta de apoio do governo, alta rotatividade dos professores, conscientização insuficiente da comunidade escolar, falta de disponibilidade dos professores para estudo sobre a temática, dentre outros (BEYER, 2006).

Deve-se considerar que as aulas de Educação Física têm por objetivo também propor respeito a toda diferença humana (englobando todas as suas expressões), sem perder a particularidade “de movimento” da aula e preferindo as diferenças como um fator de chance de aprendizagem, de interação, de enriquecimento cultural, de linguagens e corporal.

Dessa forma, proporcionar a diversidade e aceitar as peculiaridades de todos os alunos já se torna um passo importante no processo de inclusão. Somando a isso, a escolha das metodologias, dos procedimentos didáticos, condiciona os meios para orientar o professor a proporcionar maior intervenção e uma vivência positiva entre os alunos. Por isso, a intervenção passa a ser imprescindível no ensino e na prática da inclusão escolar.

As discussões destes capítulos tiveram questões teóricas para estabelecermos posteriormente um diálogo com os processos de atuações dos profissionais de Educação Física, tanto no âmbito escolar quanto na instituição especializada, APAE. No capítulo que segue, apresentaremos e discutiremos, a partir das análises dos dados, o processo desenvolvido por estes profissionais, evidenciando o processo inclusivo e as ações pedagógicas utilizadas por eles.

3 METODOLOGIA

Para a construção da metodologia fomos à busca de várias literaturas que pudessem contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa. Gil (1994, p.43) define a pesquisa como: “[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

A abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada em vista dos objetivos da pesquisa. Segundo Godoy (1995, p.21), a pesquisa qualitativa possibilita estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas distintas relações sociais, nos diversos ambientes. “A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como fonte direta de dados que e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY, 1995, p.62). Para a autora o pesquisador qualitativo tenta entender o fenômeno estudado a partir da perspectiva dos participantes, para ele todos os pontos de vista são elencados como importantes. “Os significados que as pessoas dão as coisas, e à sua própria vida, são a preocupação essencial do investigador” (GODOY, 1995, p.63). Sendo assim, Diehl (2004) citado por Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p.7):

A pesquisa qualitativa, por sua vez, descrevem a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

Quanto ao problema levantado, a pesquisa foi de caráter descritivo-exploratório, pois um dos principais objetivos foi descrever a relação entre os dois ambientes de desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, e social (MALHOTRA, 2001, p.108), além de descrever as características de uma determinada população, possibilitando uma nova visão do problema tornando-o mais explícito (GIL, 2010).

Ainda segundo Gil (2008, p.42).

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis [...] São incluídos nesse grupo as pesquisas que tem por objetivo levantar opiniões, atitudes, [...].

A pesquisa exploratória proporciona uma visão mais ampla do problema a ser investigado, contribui para focar os sujeitos que serão investigados, bem como se apropriar de outras fontes de dados para obter as informações necessárias para

nortear as questões dos estudos. Assim, “[...] a fase exploratória torna-se, pois, importante para delinear melhor o objeto de estudo” (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Idealizamos que o estudo exploratório inicialmente,

Nesta etapa inicial também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15).

Como também neste tipo de pesquisa, o pesquisador delinea o objeto de pesquisa (BARROS; LEHFELD, 2000, p.70). Segundo Godoy (1995, p.63), o pesquisador que faz uso da pesquisa qualitativa descritiva tem como interesse verificar a manifestação de determinado fenômeno nas atividades, procedimentos e interações diárias.

Por este motivo, elegemos a pesquisa de campo, com propósito de adquirir contato direto com o fenômeno de estudo incorporado ao levantamento de dados. Levantamento porque, as pesquisas deste formato caracterizam-se por perguntas diretas aos indivíduos, objeto de estudo, cujo comportamento se espera conhecer e/ou entender (GIL, 2002). Trujillo (1982) citado por Barros e Lehfeld (2000, p. 75): “A pesquisa de campo propriamente dita 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”. Segundo Godoy (1995, p.62), no trabalho de campo os dados são colhidos através de equipamentos como câmeras, gravadores e até mesmo bloco de anotações. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo é utilizada com o intuito de conhecer e se apropriar do problema, para qual se quer a resposta. Ela requer interesses para os estudos de indivíduos, grupos, instituições e outros locais, onde visa á compreensão de vários aspectos.

As autoras, Marconi e Lakatos (2003, p. 189.) ainda citam as vantagens e as desvantagens da pesquisa de campo.

As vantagens são essas:

- a) Acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes.
- b) Facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos.

Desvantagens:

- a) Pequeno grau de controle sobre a situação de coletas de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados.
- b) O comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, pelo fato de os indivíduos poderem falsear as suas respostas.

A pesquisa de campo foi realizada na escola de ensino fundamental “Custódia Dias Campos”, como também na APAE, que é referência no atendimento a pessoas com deficiências intelectuais, ambas situadas no município de Vitória\Espírito Santo. Ao iniciar as entrevistas, os sujeitos da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice A), para que os mesmos saibam que este é um trabalho científico com fins acadêmicos realizado com clareza e ética.

No desenvolvimento da pesquisa, construímos um roteiro de entrevista, estas foram semiestruturadas e aplicamos aos sujeitos. Utilizamos a seguinte nomenclatura para a classificação para o tipo de entrevista, entrevista focalizada, esta foi realizada: “a partir de um roteiro de itens para se pesquisar, o entrevistador pode incluir as questões que desejar” (BARROS; LEHFELD, 2000, p.92). As entrevistas aconteceram de forma contextualizada aos objetivos, com questões elaboradas anteriormente para não fugir dos temas propostos, vale dizer que por se tratar de uma entrevista semiestruturada, o diálogo com as entrevistadas foram além do que planejamos, trazendo um olhar mais crítico e respostas mais amplas.

As entrevistadas foram avisadas antes do início das entrevistas, através da leitura do protocolo ético, sobre o objetivo geral da pesquisa. O contato com elas aconteceu por meio de telefonemas e troca de mensagens. Foram duas participantes da pesquisa, a professora de Educação Física da Escola Regular da Prefeitura Municipal de Vitória e a professora de Educação Física da APAE Vitória. E assim, marcamos as datas mais convenientes para ambas. Utilizamos também a observação como instrumento de coleta de dados, estas aconteceram no mesmo dia da entrevista.

Na obtenção dos dados foi utilizado o equipamento gravador de áudio, para auxiliar na análise e interpretação dos dados coletados, os quais aparecerão sob a forma de transcrições. As entrevistas duraram entre 20 a 25 minutos e aconteceram nos dias 26/09/2016 e 30/09/2016.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo deste trabalho foi possível perceber que a inclusão da pessoa com deficiência, especialmente aqueles que têm o Transtorno do Espectro do Autismo, está longe da eficiência e eficácia que se espera devido a razões diversas. O papel do profissional de Educação Física no processo de inclusão do indivíduo com TEA está representado, neste tópico, sob diferentes óticas de professoras de Educação Física que atuam em espaços distintos junto a este público.

Deste modo, propõe-se discutir e entender como entidades que atendem pacientes com este perfil percebem e encaram os desafios de implantar políticas de inclusão, bem como ressaltar o impacto da atuação do profissional de Educação Física nestes espaços.

Assim, entende-se que cada professor de Educação Física tem sua experiência, vivência e visão acerca do trabalho com autistas, o que faz com que a análise dos dados desta pesquisa se divida quatro categorias, a saber:

- a) Histórico da formação profissional;
- b) Definição de autismo e inclusão;
- c) Inclusão e sua ocorrência/influência no ambiente de trabalho;
- d) A criança autista e a Educação Física: Realidade X Formas de trabalho.

Os dados obtidos com as falas dos dois sujeitos entrevistados foram analisados de acordo com a literatura referente ao tema, bem como a reflexão e discussão acerca dos resultados.

Os contextos de trabalho das professoras de Educação Física da Escola Regular Municipal e da Associação de Paes e Amigos dos Excepcionais (APAE), que passamos a conhecer por meio das entrevistas, nos permitiu entender como acontece a lógica de seus trabalhos, os anseios frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência, especificamente autistas classificados em TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), nesses dois espaços de aprendizagem. Neste trabalho, chamaremos a professora da Escola Regular de Carla, e da APAE de Betina, nomes fictícios a fim de preservar suas identidades. Alguns nomes de alunos foram citados no decorrer das entrevistas com as professoras e no intuito de preservar suas identidades, optamos por identificá-los apenas com a primeira letra dos seus nomes, em maiúsculo e entre aspas.

A formação profissional e a função social atribuídas ao trabalho que as entrevistadas desenvolvem conferem às mesmas uma convicção acerca de ser docente, que acarreta em um constante pensar, repensar, dar significado e ressignificar, bem como entender e questionar suas atuações. Todas as expectativas da atividade profissional, juntamente com as experiências pessoais adquiridas, constituem-se em elementos da subjetividade docente que colaboram para a construção da identidade profissional (BURNIER et al., 2007).

4.1 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Esta categoria abarca as discussões referentes à formação do professor, destacando as situações que representam contribuições pertinentes para esclarecer nosso objetivo de compreender as implicações da formação na prática dos professores de Educação Física.

De maneira bastante sucinta, as professoras revelaram as histórias que envolveram o contexto de sua formação na Educação Física, como as experiências nas disciplinas Inclusivas, chegando à atuação na escola.

Ao citar fala de Rangel (2009, p. 111), concordamos que: “Considerar essas histórias narradas como material de formação possibilita, primeiramente, a uma autorreflexão sobre os percursos formativos e percursos docentes [...]”.

Embora os conteúdos das histórias contenham importantes dados a serem explorados, cabe esclarecer que as narrativas dos professores também são importantes para conhecermos outras dimensões do processo de constituição (formação) do ser professor (NÓVOA, 1992).

Iniciando o processo de entrevista, a professora Carla nos relatou que há nove anos é formada na área de Educação Física na modalidade plena. Na escola de Ensino Fundamental a qual nós fomos realizar a entrevista, ela trabalha há dois anos. Uma das primeiras perguntas realizadas dizia sobre a disciplina obrigatória que aborda a temática Educação Física e Inclusão, e em algumas instituições é chamada de Educação Física Adaptada que cursou na graduação, como pode ser evidenciado neste trecho narrativo:

“Sim, a gente tinha uma disciplina, aquela disciplina semestral que era educação física inclusiva, adaptada. Eu tô pra te dizer que... Lá os

profissionais eram muito bons, mestres e doutores, só que eu acho que é muito superficial o que a gente aprende ali dentro, acaba não te dando uma bagagem boa pra você vir a trabalhar na escola. Você chega *na* escola, se depara com um aluno especial, e aí? Não é fácil. [...] Eu acho que na faculdade a gente não aprende a lidar com esses alunos. E as secretarias de educação não dão esse suporte, que deveriam dar, então eu chego na escola, eu fiz uma faculdade de 4 anos *né*, tem lá no seu currículo a educação física inclusiva mas você chega na escola é completamente diferente, você não sabe lidar com aquele aluno... Falta a real vivência na formação, e não só no campo teórico, por exemplo se neste semestre estudamos educação física adaptada, devemos ir pra realidade e aplicar” (CARLA, 26-9-2016).

Mesmo com as justificativas da entrevistada em relação a sua ação, acreditamos que o profissional deva repensar sua prática educativa, que, de acordo com Pedrinelli (2005), citado por Cidade e Freitas (2009, p. 49), “[...] talvez seja necessário que o profissional ressignifique sua prática pedagógica e concepção de diversidade”.

Oferecer embasamento aos professores, a partir de conceitos e recursos pedagógicos inclusivos não contempla totalmente sua atuação no que tange à educação inclusiva. Também se faz necessário desenvolver com estes profissionais a consciência da importância do projeto inclusivo que está em nossas escolas, cada dia mais presente e mais próximo de nós discente/docentes.

Num parâmetro diferenciado, a professora da APAE, Betina que atua na área há 4 anos, informa:

“Sim, tive uma disciplina de Educação Física e Inclusão, se eu não me engano no 5º ou 6º período, na metade do curso. Foi uma disciplina boa, a gente teve o primeiro contato com a literatura e até mesmo com atividades com pessoas com deficiência, mas é muito básico *né*, pois quando você cai na realidade ali do dia a dia você tem que correr atrás” (BETINA, 30-9-2016).

Interessante é notar que ambas entrevistadas apontam que existe uma falha na graduação, especificamente às disciplinas voltadas para a inclusão, tanto na dimensão conceitual, que consiste em promover o conhecimento sobre as deficiências e formas de atuação, quanto na dimensão procedimental que se caracteriza pelo “saber fazer”. Ou seja: possibilitar aos estudantes e futuros docentes vivências práticas com os indivíduos com deficiências e não apenas num único período. O anseio é de que essas experiências aconteçam em mais períodos da graduação e, para finalizar, na dimensão atitudinal, ela versa sobre os valores que os docentes devem construir através do processo, assim como entender a

importância de possibilitar conhecimentos aos alunos deficientes sobre a cultura corporal de movimento, além de respeitar as diferenças.

As falas das professoras sugerem que há um despreparo ao chegar ao mercado de trabalho, pois a compreensão de como se constitui as abordagens que visam à inclusão são colocadas, durante a graduação do curso de Educação Física, quase que essencialmente na teoria. Logo, a pouca prática desta matéria gerou insegurança, segundo relatos das entrevistadas.

Ao serem questionadas se tiveram contato com pessoas com deficiências durante a graduação, ambas informaram que o mesmo foi possibilitado pelo professor da faculdade, mas Carla aponta que teve maior envolvimento com esse público, pois escolheu a temática para seu Trabalho de Conclusão de Curso, como se vê em sua narrativa:

“Eu fui *pra* esse lado da Educação Especial – Educação Física, eu não tô lembrando nem o porquê, foi um tema que a gente achava interessante, nenhum outro chamava atenção, daí então que a gente escolheu essa área aí de Educação Inclusiva. Eu fiz então esse estágio na APAE de Cariacica e lá a todo o momento nós estávamos entre autistas, DM [deficiente mental], aqueles alunos que tem microcefalia, eram vários, mas o nosso foco era o Down, a gente tinha que investigar ter aquela experiência com os alunos com Síndrome de Down. [...] o nosso trabalho era esse, junto com os professores lá de educação física a gente tinha que planejar junto, levar às vezes um planejamento. Nós dávamos aula junto com os professores, e às vezes sozinhos, os professores sentavam e assistiam a gente a dar aula” (CARLA, 26-9-2016).

Já Betina, professora da APAE há um ano e nove meses e professora de Educação Física na modalidade de licenciatura há quatro anos, relata não ter sido a graduação sua maior motivação para ingressar nessa área e, sim, as circunstâncias da vida profissional:

“Ainda não foi na graduação que me despertei para a área, até porque se me interessasse lá na UFES tinha o laboratório de estudo (LAEFA) que poderia ter aprendido mais ou até mesmo ser bolsista ou voluntária. Não foi o momento que me despertou não. Foi depois que eu entrei na APABB [...] sem experiência anterior, apenas passei no processo ‘longo’ de seleção” (BETINA, 30-9-2016).

Assim, ao analisar o contexto apresentado pelas professoras, pode-se concluir que não existe uma regra que leve o (a) professor (a) a realizar um bom trabalho no campo da inclusão. Essa atuação pode estar pautada numa circunstância momentânea que atue de maneira motivacional. Se considerarmos que, no momento da formação dessas professoras a obrigatoriedade da matrícula de crianças com deficiência era facultativa, a motivação para que houvesse um

empenho maior na formação possivelmente não tinha a mesma perspectiva como na atualidade.

O que se evidencia, então, é que ambas se viram em uma situação de investir maior atenção à essa área quando se depararam com a possibilidade de trabalharem diretamente com alunos com deficiência. Neste sentido, a fala de Perez, (2001), Bueno (2002) e Souza, (2006) que diz que os professores desenvolvem suas ações de acordo com suas experiências sociais, históricas, culturais e éticas, precisa ser acrescentada de uma necessidade no momento em que se deparam com tal situação. Fazemos essa ponderação, pois não é o envolvimento do profissional com as pessoas com deficiência que irá fazer com que este desempenhe seu trabalho da melhor maneira possível, mas pode acontecer de o profissional se destacar à medida que encara o desafio ao qual se propõe ao pesquisar, se informar e comprovar uma práxis contextualizada e adaptada às demandas cotidianas. Podemos compreender isto através da explicação de Betina, que diz que: “[...] Não foi a minha primeira experiência com deficientes, [...] mas como o trabalho realizado na APAE é um pouco diferente do meu realizado na APABB eu tive que buscar mais informação, pesquisar mais sobre o assunto e como adaptar as atividades para esse público” (BETINA, 30-9-2016). Deste modo, a professora, mesmo já tendo experiência anterior com este público se viu no desafio de trabalhar na APAE, que compreende ser um trabalho diferenciado ao seu de costume, e, portanto, ela se viu no dever de buscar informações para desempenhar sua função.

Figueiredo (2004) afirma que as experiências incidem de modo muito significativo na construção da identidade do professor e acrescenta que essas mesmas experiências podem evocar a construção de outras identidades, já que elas estão presentes na trajetória de vida dos docentes. Nessa pesquisa se corrobora a relação das experiências das professoras e suas influências nas construções de suas identidades.

Dando continuidade ao assunto, as entrevistadas foram solicitadas a darem dicas para o futuro profissional de Educação Física que queira atuar com indivíduos autistas. Ambas enfatizaram a importância da busca por conhecimento. Para afirmar nossa declaração, Carla diz:

“Primeiro estudar, buscar cursos, especializações nessa área, ler, e a partir dali você chegar numa escola, e tentar fazer o diferente, e também orientar os outros alunos ditos normais que estão matriculados daquela escola sobre

essas crianças especiais, eu acredito que hoje a aceitação é 100% na escola em relação aos colegas, que tem tempo já que esses alunos estão sendo incluídos nas escolas, mas é o que falta, o que falta é realmente a inclusão acontecer, a aceitação já veio na só dos alunos, como também dos professores, e tentar buscar sempre, trocar experiência com outros professores que atuam na área...” (CARLA, 26-9-2016).

E a professora Betina, da APAE, narra:

“Trabalhar com deficiente é aquela coisa, você vai ter o primeiro contato, se você gostou, aí segue em frente, se você ficou horrorizado, não volta (risos), porque você tem que amar o que você faz. Segundo, principalmente autista, é ter persistência, ter paciência, porque o desenvolvimento deles é lento, às vezes numa escola normal você passa, em duas aulas os meninos já sabem fazer, aqui você fica um mês, dois meses, três meses, o processo é devagar mas aos pouquinhos eles vão aprendendo, tem que ter muita paciência principalmente com deficiência intelectual, até eles entenderem, assimilarem o que você quer, e buscar sempre conhecimento, pra sempre melhorar o seu atendimento, porque se não fica cansativo *pra* eles e *pra* gente, sempre buscando algo diferente pra está fazendo” (BETINA, 30-9-2016).

Acreditamos que para qualquer área que se deseja atuar é imprescindível que os profissionais sejam capacitados, interessados, criativos e integralmente felizes em sua escolha para que possam desempenhar com afinco sua função.

Segundo Nóvoa (1995, p. 26): “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Sobre o assunto relacionado à experiência, evidencia-se uma das falas da professora Betina. O episódio aconteceu quando ela indicava que, de alguma forma, o trabalho com pessoas com deficiência, de acordo com sua forma de pensar, está baseada numa possível e simples escolha e não no entendimento que trabalhar com inclusão está pautado em princípios que não excluem e também não possibilite escolhas. Retomando sua fala: “*Trabalhar com deficiente é aquela coisa, você vai ter o primeiro contato, se você gostou, aí segue em frente, se você ficou horrorizado, não volta (risos), porque você tem que amar o que você faz*” (BETINA, 30-9-2016). Ou seja: parece haver aqui um pensamento retrógrado, que se delinea pela história da educação e que evoca uma época na qual o profissional poderia escolher em atuar em espaços exclusivos que atendem pessoas com deficiência. Essa questão mostra-se ultrapassada quando entendemos que os princípios de inclusão não selecionam e muito menos nos dão o direito de escolher com quem trabalhar, já que as pessoas com deficiência estão por lei e direito frequentando todos os espaços da sociedade, principalmente as escolas. Esse equívoco na forma de pensar da

professora fica ainda mais notório e potencializado quando notamos que sua formação foi em licenciatura, o que teoricamente deveria conferir ao profissional da área da educação, por si só, um pensamento menos excludente e seletivo, já que o princípio educacional está pautado no acesso irrestrito e mesmo grau de comprometimento do professor, independente da origem, situação econômica e se o indivíduo possui ou não deficiência. Assim como afirma Karagiannis e colegas (1999, p.21):

“Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Contudo, vale a pena ressaltar que a ideia aqui não é criar uma possível dicotomia e nem desvalorizar a formação do Bacharel em Educação Física, já que entendemos que a atuação deste profissional não é excludente e tampouco seletiva e, portanto, esta deve ser também uma das principais prerrogativas dos profissionais que atuam diretamente com pessoas independente do espaço ou do público atendido.

Complementando a pesquisa, perguntamos as professoras se elas buscam se atualizar e como isso acontece. As respostas remetem às mesmas ideias e inspirações.

Carla, da escola regular disse:

“Olha, eu procuro me atualizar através da internet, que eu acho uma ferramenta muito boa e de fácil acesso, e me atualizo também com cursos” (CARLA, 26-9-2016).

Atrelado a esse questionamento, indagamos se a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) disponibilizava cursos para os profissionais de Educação Física que quisessem aprofundar na temática do conceito de inclusão.

“Não, não. A SEME ultimamente não tem oferecido quase nada *pra* gente, no caso educação física. Isso daí que é meio chato, mas eu pago, às vezes quando tem um congresso, todo ano tem aquele congresso lá na UFES... E quando eu *tô* precisando assim de ponto *pra* processo seletivo, questão de qualificação *nê*” (CARLA, 26-9-2016).

A professora Betina, da APAE, enfatizou sua busca por conhecimento em diferentes propostas de ensino-aprendizagem.

“Conhecimento nunca é demais, a gente tem que ficar vendo o que *tá* acontecendo, quais são as novas propostas de pesquisa. *Tô* sempre buscando alguns cursos de capacitação, mês que vem vou fazer um lá na AMAES (um método de psicomotricidade para autistas), custa R\$ 250,00, será uma doutora [...]” (BETINA, 30-9-2016).

E assim como a professora da Escola Regular, Betina, complementou dizendo que a SEME não oferece suporte aos profissionais: “A *Secretaria de Educação não, eu banco, mas às vezes eu consigo assim, por exemplo, igual esse curso do autismo, a APAE vai me pagar à metade, quando é possível eles ajudam*” (BETINA, 30-9-2016).

Toda a discussão até aqui exposta tratou da formação no âmbito da trajetória que antecede a inserção dos professores no espaço escolar. Trataremos a seguir das narrativas que abordam sobre as concepções das professoras acerca de autismo e inclusão.

4.2 DEFINIÇÃO DE AUTISMO E INCLUSÃO

Abordaremos neste tópico as falas das professoras Carla e Betina para ilustrar o que elas entendem por Transtorno do Espectro Autismo e Inclusão, bem como analisar outros pontos de vista acerca do tema.

A professora Betina comentou com a seguinte fala, quando questionada sobre o que entendia por Autismo:

“[...] Se classifica em diferentes graus que vai do mais leve ao mais grave. A pessoa que possui esse transtorno tem algumas características como dificuldade de relacionamento, movimentos estereotipados, não gostam de barulho, dificuldade em ficar em ambientes com muita gente, evitam contato físico principalmente com pessoas que não conhecem, possuem dificuldade de realizar contato visual, criam rotinas, às vezes são agressivos, alguns possuem dificuldade na linguagem. [...] Classifico o autismo como uma síndrome comportamental” (BETINA, 30-9-2016).

Analisando a fala acima, podemos perceber que existe um bom conhecimento sobre o tema. Podemos comparar a fala da professora com uma das definições sobre o autismo. Grandin e Panek (2016, p. 25) em sua obra analisam e adequam a definição do Transtorno Global do Desenvolvimento e neste enquadra-se o Autismo como: “deficiência grave e global de interação social e das competências de comunicação verbal e não verbal”.

Por outro lado, temos a seguir a explicação da professora Carla que, em suas palavras, de forma antagônica à professora Betina deixou transparecer uma falta de conhecimento sobre o assunto, algo que, conseqüentemente, afeta sua atuação profissional, uma vez que desconhecer as características do seu aluno impossibilita uma conduta adequada em suas aulas.

“Eu não sei quais são as características do autismo. Eu sei pelo o que eu vejo do aluno, *aí* você corre atrás de uma *Internet pra* pesquisar, *pra* ler, conversa com a professora de educação especial *pra* tentar entender melhor esse ser, quando é a questão motora dá quanto, agora, um autismo, é muito difícil, principalmente quando é um autismo mais grave, que é o caso dos meninos. Parece que eles vivem num mundo que não é realidade, que não é o nosso mundo, nós aqui nas escolas temos dois tipos de autismo aqui na escola, eu não sei se diz tipo, mas é que eu não tenho conhecimento nenhum nessa área, que é a questão do ‘G’ que tem oralidade, que compreende, fala, entende, escreve, copia, e tem o caso do ‘K’ e ‘K’, a questão da evolução, o Down eu sei que ele passa por todas as fases que a criança dita normal passa, mas de forma mais lenta, o autismo não, eu acredito que ele é daquele jeito ali e não vai mudar, vai crescer e viver dessa forma, é o que eu entendo” (CARLA, 26-9-2016).

O que nos chamou muita atenção foi de que na fala de Carla foi possível perceber certa incoerência nos fatos, pois anteriormente vimos que a mesma, ao produzir seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), nos deu a entender que fora necessário se aprofundar na temática escolhida “*A participação nas aulas de Educação Física Escolar dos alunos que apresentam necessidades especiais, Síndrome de Down*” (CARLA, 26-9-2016). Porém, em nossas observações do seu cotidiano de trabalho, não houve um esforço mínimo para entender quais deficiências e implicações têm seus alunos, já que nos foi dito que na escola onde atua conta com cinco alunos com deficiência.

Gorgatti (2005) cita que a capacitação docente é uma forma de mudar/ampliar a qualidade de ensino para pessoas com deficiência e que o professor deva ser capaz de propiciar a qualidade de ensino para todos independente de sua deficiência.

Com isso, concordamos com a fala o autor e acreditamos que há necessidade da formação continuada de professores para que estes possam aperfeiçoar o conhecimento sobre as temáticas relativas à educação inclusiva. Ainda dentro dessa discussão e reforçando a importância da formação e do conhecimento enfatizamos que:

É importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: Tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas. Implica, também, que conheça os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: biológico, cognitivo, motor, sociointeracional e afetivo-emocional (CIDADE; FREITAS, 2009, p.15).

No decorrer dos nossos diálogos, perguntamos as entrevistadas quais eram suas definições para o termo Inclusão. Carla menciona sucintamente como: “*Pra mim inclusão é, inserir esses alunos ditos especiais nas aulas, fazendo com que eles interajam com os outros colegas, é isso*” (CARLA, 26-9-2016).

Através desta fala, podemos compreender que a professora acredita que a inclusão se baseia na ação mútua com o outro ou, em outras palavras, significa compartilhar de uma mesma atividade com o outro. Convém ressaltar a palavra utilizada pela entrevistada, “inserir”, quando explicava sobre o que entendia por inclusão. Deste modo, fazemos alusão a um contexto anterior à inclusão, chamado de integração social, que por sua vez inseria os indivíduos gradativamente aos espaços sociais.

Interessante dizer neste momento que fomos além, solicitando que a professora Carla falasse mais sobre o assunto.

“*Pra* mim inclusão é, inserir esses alunos ditos especiais nas aulas, fazendo com que eles interajam com os outros colegas, é isso. Tudo é muito bonito lá no papel, mas quando vai *pra* realidade é muito difícil, então o professor de Educação Física, não só o de Educação Física, mas a professora regente da sala, os outros também, artes, inglês, informática, é a mesma coisa, a gente precisa dar uma atenção especial, mas em que momento a gente vai dar essa atenção especial, *aí* entra o estagiário, mas não é a mesma coisa, como vamos incluir? Depende da deficiência do aluno, aqui nós temos o ‘G’, que é um autista leve, ele está 100% inserido nas aulas, de acordo com o limite dele, ele pode não tá entendendo as atividades, mas ele tá ali incluído, ele *tá* interagindo com todo mundo, agora e o ‘M’? M a maioria das vezes nem vem pra minha aula, às vezes ele já foi embora, mas às vezes *tá* almoçando antes dos outros, e olha a questão motora dele... [...]” (CARLA, 26-9-2016).

Percebemos, então, que sua forma de trabalho com gêmeos autistas do segundo ano, é pautada na comparação que ela faz e vive com os demais alunos com deficiência da escola e que, por vezes, apresenta a mesma aula dada aos alunos sem deficiência a um aluno autista que ela considera de grau leve e, num instante seguinte, aponta a falta de planejamento para outro aluno que tem deficiência múltipla, alegando que a rotina escolar deste não propicia a ele tempo para participar de suas aulas.

Contrastando a essa fala, a professora Betina diz que:

“Algumas situações que você vivencia fora, consegue fazer um *link pra* cá [APAE], mas às vezes tem que dar uma adaptada para o público que a gente atende, e na faculdade a gente trabalhou na CRIARTE, tinham meninos com deficiência, mas a maioria era sem deficiência, uma turma inclusiva, então nem todos eram deficientes, é diferente na APAE que você só atende pessoas com deficiência, e *aí* as deficiências são todas intelectuais mas *aí* a gente tem as múltiplas, então você tem que adaptar aquele conhecimento lá *pra* necessidade dos alunos aqui da APAE” (BETINA, 30-9-2016).

Assim como a fala da entrevistada, compreendemos que para se trabalhar com crianças deficientes temos que adaptar as atividades e devemos fazer isso desde a concepção do nosso planejamento até a efetivação nas propostas de aula.

Betina, da APAE, aprofunda sua explicação sobre inclusão e exemplifica através da sua área de atuação:

“Pra mim é uma via de mão dupla, é você se adaptar a pessoa com deficiência, as necessidades, mas eles também se adaptarem a nós, então acho que, é fazer com que a pessoa com deficiência tenha contato com o que *tá* lá fora, sabe, fora do portão, para que eles vejam o que tem na sociedade, que eles se misturem, que eles vivam como qualquer outra pessoa, mas que a gente também consiga se adaptar a eles, as necessidades que eles precisam né, que são básicas, por exemplo, o cadeirante, uma rampa, um elevador, para que ele tenha acesso a determinados locais e eles também, não tem jeito, eles tem que se adaptar a realidade nossa, então eu falo que é uma via de mão dupla” (BETINA, 30-9-2016).

É importante notar que a professora da Escola Regular aponta a perspectiva dos alunos ao se relacionarem com os deficientes da turma, neste caso, os gêmeos autistas:

“Olha, eu acho que o ‘K’ e ‘K’, eu acredito que eles não me reconhecem, não vejo assim interação de terem um vínculo comigo, bom *pra* você ver, você chega numa turma o professor de educação física é amado, é adorado, principalmente nessas series iniciais, porque é o que a criança gosta, nossa, vou sair da sala de aula, vou lá *pra* fora, vou espairar, vou brincar, vou correr, vou pular, e você não vê isso de um aluno autista, no caso os gêmeos. Com as crianças, os meninos aceitam eles muito bem, eles são queridos na escola, não só pelos alunos da sala, como por todos da escola, então essa aceitação acontece, existe aqui na escola, como também os respeitam muito e tentam em vários momentos da aula interagir com os meninos, acham legal: olha tia ele chutou, bateu palma, correu vem ‘K’, vem ‘K’, mais um que o outro, um *tá* bem entrosado com a galera e o outro é mais isoladinho, na dele né” (CARLA, 26-9-2016).

“Dessa forma, os alunos com deficiência, incluídos nas turmas comuns, comumente não participam de maneira regular das aulas de suas respectivas turmas, ficando à parte de um processo do qual têm igual necessidade e direito que os outros” (BOATO, 2010, p. 117). Neste sentido, é necessário que os professores da escola, os alunos da turma e todos aqueles inseridos no contexto escolar, respeitem a individualidade dos alunos deficientes, assim como entendam que é de direito deles participarem da aula de Educação Física.

Para Winter (apud MITTLER, 2003, p. 173):

“As crianças podem ensinar outras crianças e podem aprender ao fazer isso [...]. Colocando de maneira simples, todos os sistemas educacionais estão cheios de estudantes e todas as classes são ricas em estudantes, não importa a falta de outros recursos”.

Diante das considerações feitas pela professora Carla, cabe salientar a importância de os alunos que não possuem deficiência fazerem parte desse processo inclusivo, adquirindo conhecimento amplo sobre esse conteúdo. Desta forma, a professora

tem papel fundamental na conscientização, podendo esta realizar debates sobre o assunto em questão, como também possibilitar aos alunos vivências práticas das deficiências.

Sobre isso, Castro (2005, p. 436) aponta os benefícios de uma aula ou turma que tenha um aluno deficiente. O autor diz que:

Esse é um contexto educacional valioso que diminui o mistério do aprender. Ainda estimula todas as partes a reconhecerem o valor da diversidade. É o melhor caminho para a amizade, companheirismo e o desenvolvimento de um senso de satisfação humana: o de trocar algo com alguém.

Através das observações realizadas é notório ver nas profissionais entrevistadas o engajamento, compromisso e versatilidade em suas práticas diárias com os alunos/aprendizes, podendo, assim, considera-las professoras de alto rendimento e que é um diferencial perante outros profissionais da área de Educação Física, que apenas “rolam a bola”, atitude comumente tida pelos profissionais supracitados e que atuam nas escolas. O que se observa também é a carência de alguns profissionais da educação no que tange ao conhecimento do processo de inclusão. Nas escolas falta auxílio de pessoas capacitadas para construção em conjunto com as professoras no planejamento e execução das atividades propostas aos deficientes. O que se propõe para minimizar os danos oriundos da exclusão nas escolas diz respeito a possibilitar aos alunos deficientes as vivências dos conteúdos da cultura corporal de movimento. Com essa prática a professora terá a oportunidade de conhecer seu aluno deficiente e suas limitações e potencialidades que lhe permitam um planejamento adequado de suas atividades.

No cenário encontrado na APAE, durante no dia da observação desta pesquisa, não presenciamos o trabalho com autistas, mas sabemos que a professora Betina atende alguns jovens com TEA. Entretanto, na rotina de trabalho dessa professora foi possível observar que suas aulas são planejadas de forma a atender a essas necessidades específicas e que demonstra sua capacidade de atuação no trato com esse público, com qualidade na função que lhe é atribuída.

Na categoria a seguir, vamos apresentar e analisar as situações nas quais a temática que envolve a inclusão se apresenta e como esta acontece nos diferentes ambientes de trabalho pesquisados: escola regular e instituição especializada.

4.3 INCLUSÃO E SUA OCORRÊNCIA/INFLUÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO

No desenrolar da entrevista, perguntamos para ambas se a inclusão acontecia em seus ambientes de trabalho e fica evidente que a professora da APAE realiza análises críticas sobre sua prática pedagógica, enquanto a professora da Escola Regular relata dificuldade de promover a inclusão dos alunos na escola em que atua. A seguir apresentaremos os trechos que comprovam nossa fala:

“Depende do grau do autismo, e tá mais pra não que pra sim, porque inclusão, tá, o aluno tá ali na sala interagindo, mas ele tá aprendendo? E outra, a professora tá dando atenção pra todos da turma e esse aluno especial, ela tá dando uma atenção diferenciada para esse aluno? não acontece. [...] aqui eu vejo que a inclusão não acontece o ‘K’ e ‘K’ nas minhas aulas eu vejo que a inclusão não acontece, eles estão no meio, (confusa) mas eu não sei, eles vão saber atender um comando meu? Tô vendo que não atendem a comando meu, o que eu faço com esses meninos, não é fácil” (CARLA, PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 26-9-2016).

E ela ainda complementa:

“Olha, não tem estrutura, a gente não tem tempo, a gente pega turma de 25 alunos né, aí sempre tem um autista, no caso são dois numa turma só, aí você se pega naquela situação, bom eu tenho 25 alunos, 2 autistas, e como que eu vou fazer, eu dou conta desses 23 alunos ditos normais, eu não tenho como dar atenção só pros 2, ou dar toda pro grupo, o que que eu faço? Você fica meio perdida... Eu não vejo esses meninos sem Educação Física, pela importância motora, questão do campo físico” (CARLA, 26-9-2016).

Um dos motivos apontados pela literatura para a não inclusão dos alunos com deficiência nas aulas está na argumentação da professora que se sente despreparada para tal papel, possivelmente por se tratar de uma realidade diferente e da formação que proporcionou pouco contato com esse tipo de situação. “O professor precisa estar consciente de que a atenção á diversidade, que se faz presente na classe, vai exigir dele uma diferenciação de estratégias de ensino” (MARTINS, 2011, p. 121).

Capellini (2011, p. 129) também assinala que, “[...] muitos professores podem não estar preparados para enfrentar a diversidade na sala de aula, pois nossa formação foi voltada para o aluno ideal”. E por esta razão a professora em questão se “protege” através destes discursos.

Em um contexto diferente, a professora da APAE, Betina expõe seu relato, sobre se há ou não, em seu ambiente de trabalho, a inclusão:

“Existe. Poderia ser mais eu acho, mas existe. Sabe, acho que assim, às vezes eu me questiono o fato deles entrarem, tipo assim, vim de fora e ficar só aqui dentro, como se tivessem presos aqui, mas será que é inclusão? Porque eles tão aqui vivendo só com a gente profissional e eles que tem deficiência, mas *aí*, quando a gente faz uma atividade externa, que leva *pra* uma caminhada fora, que eles tem contato com pessoas na rua, ou, por exemplo, a banda de congo, que fazem apresentação fora, o teatro, essas atividades assim, eu acho que são inclusivas, além de dar *pra* eles uma oportunidade que talvez não teriam fora, gera uma inclusão” (BETINA, 30-9-2016).

Algumas perguntas extras no transcorrer da entrevista apareceram e, assim, achamos válido entender como é o funcionamento da APAE e quem são os indivíduos que têm aula de Educação Física. Betina então explica:

“Chamo de usuário, pois é uma nomenclatura utilizada na APABB que eu acabo trazendo pra cá, mas aqui na APAE na verdade chama de aprendiz. São pessoas, a maioria numa idade adulta, *pra* terceira idade, todos deficientes intelectuais, e alguns que se classificam como múltiplas (intelectual + outra deficiência). É uma necessidade que APAE tem de oferecer atividade física a todos os deficientes intelectuais, mas ela não tem condições de bancar o professor, a gente precisa de algum investimento de fora, como o estado não tem mais essa disponibilidade, como já as professoras do pedagógico são mantidas pela ajuda do estado, ai a APAE fica com esse déficit. Eu sou contratada pelo centro de convivência, ele atende de 17 anos até sessenta e todos. Só o centro de convivência tem a aula de Educação Física. A APAE tem o centro de convivência, o pedagógico (que faz o acompanhamento das crianças que estão na escola regular, mas que fazem contra turno aqui, mas vai até os 17 anos), e tem a parte clinica (que é o atendimento de fonoaudiologia, fisioterapeuta, dentista, médico, teste do pezinho, da orelhinha)” (BETINA, 30-9-2016).

A partir dos relatos acima podemos perceber o quão importante se dá o trabalho realizado na APAE às crianças autistas, porém não é essa realidade que encontramos em nossa pesquisa, e dessa forma, entendemos ainda que nem na Escola Regular elas têm acesso. O questionamento que se faz diz respeito ao local onde esses indivíduos possam exercer e praticar atividades físicas que lhes proporcionem desenvolvimento integral, já que os estudos nesse trabalho apontam para o desrespeito aos direitos que se referem ao conceito de inclusão no que tange a prática esportiva.

Sabendo da importância do esporte, Bracht (2006, p. 128) aponta:

“[...] uma possibilidade, entre outras, de enriquecer suas vidas por meio de uma prática que envolve sociabilidade, encontros, emoção, divertimento, movimento. [...] A Educação Física pode promover uma educação esportiva orientada exatamente para uma prática esportiva em que se privilegiem os encontros, o divertimento, a camaradagem e a promoção da saúde”.

E sobre os benefícios que a Educação Física propicia aos indivíduos independentemente da idade, Betina alerta especificamente em sua área de atuação:

“Além de ser uma prática prazerosa que a maioria gosta muito, você tem a questão que melhora além do humor deles que fica melhor, a motricidade, a coordenação. A questão de ter algum exercício porque já muitos estão sedentários, já *tá* chegando a terceira idade, já *tá* um pouquinho gordinho, então tem essa questão de ter uma atividade diária que a gente faz, nem que seja uma caminhada na redondeza, *tô* levando eles também na academia da terceira idade, então eles tem essa oportunidade de fazer algum tipo de atividade e, as vezes fora daqui, em casa, não fazem, porque muitos pais já estão numa idade mais avançada” (BETINA, 30-9-2016).

Ela ainda citou um tema polêmico que fazia parte das notícias divulgadas na mídia nacional, no momento da entrevista, que traz questionamentos acerca da importância do trabalho do professor de Educação Física na Escola Regular:

“Eu não sei se tem tanta importância, porque *tão* querendo tirar a Educação Física da escola, mas, é ter o contato com as atividades não só esportivas, mas também recreativas, atividades de lazer, você ter oportunidade de fazer um exercício que às vezes não tem, pois a gente vê o grande número de crianças obesas, então duas vezes por semana fazer uma atividade de 50min a 1 hora, vai dizer que não é nada? É sim, se não o menino chega em casa só doce e vídeo game, *ai* você vê as crianças que não tem coordenação motora nenhuma, que não sabe jogar uma bola, falta de postura, porque não tem aquele contato diário, é difícil” (BETINA, 30-9-2016).

Entendemos a necessidade de reorganizar a educação nas escolas do país, pois a cada reorganização alteramos e renovamos algo que possa estar obsoleto, com grau de importância e significado já ultrapassado. Porém, a proposta de suprimir a disciplina de Educação Física nas escolas pode levar a perda de indivíduos capazes de ter seus potenciais criativo e espontâneo expandidos e, com isso, haver prejuízos no desenvolvimento da motricidade e espontaneidade dos sujeitos. Esses atributos, quando bem trabalhados nas escolas através do professor de Educação Física possibilitam a interação entre os envolvidos para que a inclusão seja um fator preponderante.

Desta forma, a reorganização da educação deve abarcar o conceito de inclusão, bem como as políticas já existentes e que podem ser aperfeiçoadas ou mesmo modificadas, no intuito de promover o bem estar e a qualidade do ensino a todo e qualquer ser humano. Eizirik (2003) citado por Baptista (2006, p. 99) comenta como deva ser a educação inclusiva:

“[...] a que se aplica no processo de inclusão de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino em todos os seus graus; é o cruzamento entre o movimento da educação inclusiva e a busca de escola de qualidade para todos”

Contudo, encontramos em várias literaturas a ideia de que a inclusão é uma transformação de pensamento de atitudes que vão muito além das estruturas físicas

e funcionais. A inclusão, sobretudo, não significa apenas criar adaptações que melhorem a acessibilidade das pessoas com deficiência. Este tema é um processo de transformação ou aquisição de valores éticos e morais, em que os indivíduos devem repensar os seus conceitos e preconceitos em relação à capacidade das pessoas com deficiência.

“A educação [...] poderosos agentes do processo civilizatório, encarregada de promover o conhecimento, transmitir experiências e produzir novas visões de mundo e de comportamento” (BAPTISTA, 2006, p. 39).

Ainda nessa fase da pesquisa, perguntamos a opinião da professora Betina sobre a continuação da prestação de serviço da APAE no núcleo da Educação Física:

“Eu acho uma pena o Estado não manter o professor de Educação Física nas APAES, porque a realidade não é como é dita na teoria, que na escola regular o indivíduo terá Educação Física, mas acaba não tendo, até porque o professor sozinho coitado, ele não dá conta, por mais que a gente fale o professor tem que fazer isso, isso, isso, a realidade é outra, é difícil, não é fácil, é difícil. A APAE antes tinham muitos professores de Educação Física, que era mantida pelo Estado, *aí* depois com a Lei de Inclusão, que a Educação Física tem na escola regular, *aí* o Estado parou de pagar os professores de Educação Física, daí ficou anos sem o profissional” (BETINA, 30-9-2016).

Acreditamos também que o trabalho desempenhado pela APAE é de extrema importância, não esquecendo os aspectos sociais que também devem ser trabalhados na Escola Regular. Na perspectiva de trabalho, iniciamos o próximo subcapítulo.

4.4 A CRIANÇA AUTISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE X FORMAS DE TRABALHO

Decidimos expor nesta categoria algumas propostas de trabalho que dizem respeito a atividades físicas para os autistas. Vários outros assuntos também serão abordados neste subcapítulo. Iniciamos assinalando uma das ações didáticas realizada pela professora da APAE, Betina, que nos chamou bastante atenção:

“Já... A gente tem experiência de todos os jeitos, tem algumas experiências que deram certo, que se começa no início difícil, o primeiro contato, até ele te reconhecer, até ele entender os comandos, e você vê a evolução é um processo demorado, mas no fim você vê um resultado, e qualquer avanço que ele faça já é uma vitória, e tem aqueles autistas mais tranquilos que interage com a turma. Aqui atendemos sim, ‘tem de todos os gostos’ [leve/moderado/severo]. [...] Vou relatar uma experiência que tive com um aluno autista de atendimento individualizado. O processo de adaptação foi bem

demorar, mas a proximidade aconteceu nas aulas na piscina. Adaptação ao meio líquido: entrar na piscina, caminhar na água, soltar bolinhas com a boca a mergulhar. Cada aula era acrescentando algo novo” (BETINA, 30-9-2016).

Em contraponto a professora Carla, da escola regular, ao ser questionada sobre as possibilidades de atividades aos autistas, ela se mostrou meio pensativa e respondeu:

“Olha *pra* te falar agora eu não saberia mesmo, porém tudo é vivência, do tempo que vocês estão aqui vi vocês fazendo aquele circuito com os alunos passando por dentro dos bambolês, pulando no trampolim, pisando na marca no chão. Eu acredito, ah vamos fazer hoje uma atividade com todo mundo, vamos incluir o ‘K’ e ‘K’, vamos fazer um circuito, sempre com alguém ajudando, talvez com um próprio aluno, não sei qual a aceitação deles, e tentar *pra* vê se dá certo, e se der, comemorar” (CARLA, 26-9-2016).

Berman (2013), em seu livro “Brincar para Crescer”, aponta diversas possibilidades de trabalho com crianças autistas. Ela divide as atividades em estágios. Entendemos esse livro como um manual para pais, família e professores que depois do diagnóstico do autismo têm inquietações de como agir a potencializar as habilidades desses indivíduos. E para que o trabalho aconteça, a autora aponta os quatro primeiros passos: a) identificar o estágio de desenvolvimento da criança, b) escolha da habilidade, c) adaptação e d) o responsável pela intervenção deve realizar as anotações diárias, estas fases acontecerão repetidamente até que o sujeito adquira a habilidade desejável.

Durante a fala da professora Carla, pudemos observar que apesar do mínimo conhecimento acerca do conceito de inclusão, ela se coloca no lugar de “impossibilitada”, informando ainda que se tivesse uma estagiária em sua disciplina, a inclusão poderia até acontecer:

“[...] Eu acredito que todo professor deveria ter um estagiário, um auxiliar, são muitas crianças e um professor só, e você não tem um olhar *pra* todos durante a atividade, seria maravilhoso ter alguém junto, eu já tive essa experiência, que foi muito bom, mas eu não tive aluno especial, mas se tivesse daria conta com certeza” (CARLA, 26-9-2016).

Reforçando essa ideia, Betina também aponta a carência de não ter um estagiário:

“A dificuldade que sinto na APAE é a falta de um estagiário, muitas vezes deixo de realizar algumas atividades por não conseguir trabalhar sozinha, são momentos que se faz necessário uma outra pessoa e eu não possuo essa ajuda” (BETINA, 30-9-2016).

E assim avançamos dizendo que o antigo modelo escolar deve ser superado, especificamente as práticas de segregação. Devemos assumir e trabalhar para transformar a escola utilizando das repercussões políticas e sociais, pois o modelo

da inclusão não é somente adequar às estruturas, mas sim transformar as práticas educacionais (BAPTISTA, 2006).

Com relação ao objetivo, que foi analisar e comparar como acontece o processo de inclusão do aluno de Ensino Fundamental autista nas aulas de Educação Física na escola regular e na instituição especializada, afirmamos em nosso trabalho que especificamente na Escola de Ensino Regular da Prefeitura Municipal de Vitória pesquisada, esse processo não acontece, como é visto neste trecho:

“Eu acredito assim, que se nós professores tivéssemos uma formação melhor virado pra ele lado, que é do autismo, daria mais ferramentas *pra* gente poder trabalhar com esses alunos, desde o que é o autismo, como trabalhar com essas crianças, como que a gente pode incluí-los nas aulas de Educação Física, então isso deveria ser oferecido pela rede pública, e a gente não precisa pagar, porque é a nossa realidade, eles estão aí, todos eles estão nas escolas, e a gente precisa se adaptar de que forma, aqui onde eu trabalho é uma escola muito boa, mas tem lugares por ai que você vai se deparar com situações que não vai saber como lidar, aqui eu vejo que a inclusão não acontece o ‘K’ e ‘K’ nas minhas aulas eu vejo que a inclusão não acontece, eles estão no meio, (confusa) mas eu não sei, eles vão saber atender um comando meu? Tô vendo que não atendem a comando meu, o que eu faço com esses meninos, não é fácil” (CARLA, 26-9-2016).

E ainda confirmamos que esses indivíduos também não são atendidos pela Educação Física disponibilizada na APAE, em decorrência da idade. São atendidos aprendizes maiores de 17 anos, como já disse a professora em questão: “*Eu sou contratada pelo centro de convivência, ele atende de 17 anos até sessenta e todos. Só o centro de convivência tem a aula de Educação Física*”.

Em um contexto geral entendemos que o desafio maior é:

“[...] construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um” (BEYER, 2006, p. 76).

Ao final da entrevista indagamos também se o trabalho que o professor de Educação Física da APAE faz tem um maior resultado se comparado ao professor de Educação Física da Escola Regular, ao que Betina disse:

“Não sei, não sei, é uma pergunta difícil, por que será que os professores lá estão tão focados e interessados como os profissionais de uma instituição especializada? Porque aqui a gente vive essa realidade, então a gente tem que buscar a todo o momento formas de *tá* conhecendo mais, melhorando *né*, e na escola normal eu não sei se o professor lá *tá* preparado *pra* isso, se tem especialização *pra* isso... Vamos supor que tem 23 pessoas sem

deficiência e 2 com deficiência, é complicado *né*, eu não sei se daria tão certo” (BETINA, 30-9-2016).

A explanação da professora Carla (Escola Regular) mostra que a mesma enxerga de grande valia a Educação Física para essas crianças deficientes na APAE:

“De extrema importância, muito importante o professor de educação física. Todo mundo sabe a importância que tem a questão motora *né*, a questão do campo físico para esses alunos ditos especiais... Me parece que a APAE até fechou *né*... A inclusão quando veio *pra* gente, veio como uma forma de ‘do que é importante’ que é misturar esses meninos ditos especiais com os outros alunos que são ditos normais, porém é tão interessante o aluno está na escola regular, mas também fazer aquele trabalho na APAE, ter aquele trabalho lá, que é um trabalho diferenciado, que aqui na escola a gente não tem como *né*... Eles estão ali e eles devem ser especializados pra isso, que nós não somos pelo menos eu não sou... Então o professor, como é o dia a dia dele ele vai estar buscando sempre o melhor para aquele ambiente que ele está trabalhando” (CARLA, 26-9-2016).

E neste mesmo aspecto de especialização para exercer a função, Betina narra sua opinião sobre o processo de inclusão escolar:

“Com a lei da inclusão escolar cresce o número de alunos com deficiência nas escolas regulares, entretanto grande parte dos professores não está preparada para receber estes alunos. Incluir um aluno com deficiência em uma sala de aula com alunos sem deficiência não é tarefa fácil. É necessário uma preparação do local e dos profissionais, mas nem sempre isso acontece, e em muitas situações o aluno acaba sendo excluído das atividades, principalmente das de educação física” (BETINA, 30-9-2016).

Apesar das dificuldades relatadas pelas professoras entrevistadas, percebemos os avanços que integram esses indivíduos autistas e que são benéficos para seu desenvolvimento, assim como a participação ativa da sociedade num todo. Lima (2010, p.147) aponta que:

“O sentimento de pertença indica para o significado de que fazemos parte e o fazer parte direciona a uma imersão de mundo no qual se está interagindo. Assim, as atividades que sejam pensadas a partir dos preceitos da inclusão favorecem esse sentimento, corroborando, assim, consequentemente, com uma maior interação e participação dos alunos em todas as aulas”.

Finalizamos a entrevista da professora da APAE, Betina, perguntando se havia diferença no trato pedagógico com crianças autistas quando comparado a outras deficiências e ela nos disse:

“Essa diferença pode acontecer ou não, cada aluno tem sua especificidade, independente se esse aluno é autista ou não. Eu atendo alguns autistas, a maioria participa de atividades em grupos, não se faz necessário um plano

de aula específico para eles, outros o atendimento precisa ser individualizado, então não podemos afirmar que há diferença, isso vai depender das necessidades dos alunos” (BETINA, 30-9-2016).

Deste modo, percebemos a necessidade de acrescentarmos a pergunta “Dá para fazer atendimento a um indivíduo autista severo junto a outros deficientes intelectuais?”, ao que ela apontou que depende e complementou:

“[...] eu já tive autista que tive que atender sozinho (atendimento individualizado), hoje eu não atendo ele mais, mas foi um período, pois ele não interagia em grupo, então o atendimento dele era separado. E os que eu atendo hoje são todos em grupo” (BETINA, 30-9-2016).

Dessa forma nos questionamos o por quê da professora da Escola de Ensino Regular não possibilitar as vivências corporais aos meninos autistas.

Logo, entendemos que na escola inclusiva é importante que as professoras atuem de maneira que os alunos avancem em suas necessidades e de acordo com seu ritmo de aprendizagem, sempre potencializando o que eles têm de melhor. Baptista (2006, p. 116) complementa: “[...] colocar em destaque as relações ativadas no contexto para favorecimento da aprendizagem, em vez de focar o indivíduo deslocado de suas vivências ou enfatizando seus limites”.

Portanto, cabe a cada uma das professoras conhecer e saber as diferenças, identificar as potencialidades, sempre na forma de incluir os alunos nas aulas de Educação Física. Assim, confiamos que os alunos estarão menos isolados, desde que haja uma prática pedagógica mediada por um profissional capacitado e sensível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos a prática pedagógica da Educação Física e os ambientes, escolar e especializado, como ponto inicial e ponto final no desenvolvimento do nosso trabalho. Nesse processo encontramos os exercícios da docência, cada um sua prática. Através dela, entendemos que nas aulas de Educação Física, o profissional deva inovar, recriar e se especializar para atender da melhor maneira os alunos autistas.

Atuando de forma ativa e colaborativa, as professoras participantes da pesquisa foram postas a refletir sobre a atuação de suas práticas a indivíduos autistas, deste modo elas tiveram que elencar quais são suas atividades, realidades, expectativas, medos, frustrações, sonhos e etc.

Vimos que muitos acontecimentos que marcaram as histórias de vida, tanto pessoal quanto profissional, nem sempre se tornaram determinantes para a constituição do professor.

E assim, encontramos diferentes realidades narradas pelas professoras, mas logo nos questionamos em que momento, em que local ou de que forma são superadas todas as situações citadas como impedimento para que a inclusão verdadeiramente aconteça.

Ao final do processo da pesquisa, constatamos que todas as duas entrevistadas da pesquisa, têm boa desenvoltura com a turma como foi observado no dia da entrevista, além disso, percebemos as diferentes maneiras de trabalhar. Essa situação quando olhada pela perspectiva do conceito da inclusão é colocada em cheque de forma negativa, pois, aos indivíduos de 0 a 17 anos na APAE ela não ocorre porque como dito pela professora não há verba municipal para ampliação deste “serviço”. Já na escola regular analisada, a professora informa a dificuldade de trabalhar com alunos deficientes, tanto na proposta conceitual, atitudinal e procedimental. E aí nos deparamos com a seguinte pergunta, como potencializar esse conhecimento (cultura corporal de movimento) tão importante para o desenvolvimento dessas crianças?

Com relação a primeira categoria anunciada nos resultados e discussão – histórico da formação profissional – é possível afirmar que, nem sempre as experiências e os

saberes das professoras são consideradas como aspectos fundamentais para a configuração da identidade e competência profissional. A formação continuada também é um ponto relevante para que a educação inclusiva possa ser difundida de fato nas escolas, para tanto, tem se discutir sobre essa temática, colocando entre várias questões a diversidade existente em todos os setores da sociedade. E se tratando das aulas de Educação Física é muito importante que ocorra sempre um diálogo entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, sobre assuntos pertinentes a educação inclusiva. Outro ponto interessante foi a ideia que se têm que gostar de deficientes para trabalhar no contexto escolar, consideramos imprescindível todos, independente do ramo, lutar para a vida independente dos sujeitos deficientes, e entender que ser diferente é ser normal. Pois se compreendermos que inclusão é para todos os indivíduos humanos que necessitam de uma atenção diferenciada, podendo em algumas situações do dia a dia sermos nós, construiríamos uma sociedade mais justa e igualitária.

Na segunda categoria – definição de autismo e inclusão – identificamos as diferentes visões das professoras Carla e Betina sobre as temáticas, autismo e inclusão. Percebemos que a professora da Escola de Ensino Regular, Carla, minimamente entende quais são as deficiências que acometem seus alunos tanto que não sabia como explicar o que é autismo, para nós isso foi um grande achado e percebemos que os docentes em Educação devam cada vez mais entender como se tornar profissionais completos. Ainda nessa categoria, cabe salientar um exemplo dos alunos gêmeos autistas da escola dado pela professora Carla,

“[...] eu acho que o K e K, eu acredito que eles não me reconhecem, não vejo assim interação de terem um vínculo comigo, bom pra você ver, você chega numa turma o professor de educação física é amado, é adorado, principalmente nessas series iniciais, porque é o que a criança gosta, nossa, vou sair da sala de aula, vou lá pra fora, vou espaiar, vou brincar, vou correr, vou pular, e você não vê isso de um aluno autista, no caso os gêmeos”.

Nessa situação, podemos perceber a dificuldade dos professores em compreender o que é a inclusão de alunos com deficiência, transtorno ou síndrome, e como é trabalhar utilizando-se deste conceito, independente do ambiente de atuação, permite-nos também dizer sobre a importância do tipo de formação que os docentes estão recebendo, assim como, evidenciar os benefícios de existir a troca de experiências com colegas de trabalho.

No que tange a terceira categoria – inclusão e sua ocorrência/influência no ambiente de trabalho – o estudo têm para nós neste instante sua parte mais importante, ele apontou para, a exclusão das crianças do ensino fundamental das aulas de Educação Física, neste caso, como perguntamos, especificamente para os gêmeos autistas do segundo ano, de oito anos de idade. “aqui eu vejo que a inclusão não acontece o K e K nas minhas aulas eu vejo que a inclusão não acontece, [...]”. Como também ocorre a exclusão desses alunos especificamente na APAE, pois lá, eles só são atendidos a partir dos 17 anos. Apesar de todos os esforços da sociedade para o desenvolvimento no processo de inclusão, o que ainda presenciamos em muitas escolas da rede municipal de ensino de Vitória/ES é uma exclusão dos educandos com deficiência nas aulas de Educação Física. Eles continuam à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Por último, na última categoria – a criança autista e a educação física: realidade X formas de trabalho – as professoras registraram da mesma maneira a necessidade de uma estagiária para uma melhor realização de seus trabalhos, ou em nossas palavras, na tentativa de se fazer acontecer e vivenciar a inclusão.

Outro aspecto que cabe destacar como resultado deste estudo é a importância da prática regular de atividade física, em especial para os deficientes. Assim como aponta Nahas (2006, p.139) citado por Silva (2015, p. 35): “As atividades físicas e desportivas regulares podem reduzir os sintomas de ansiedade e depressão, promover a socialização e aumentar os níveis e bem-estar geral das pessoas com deficiência”.

Conseguimos ainda através desta pesquisa, perceber que aos professores formados o conhecimento não deva ser negligenciado aos alunos, independentemente de serem deficientes ou não, e por este motivo acreditamos que os cursos de licenciatura de uma forma geral devam apostar em metodologias capazes de despertar e sensibilizar os discentes a importância desses conhecimentos e desse trato diferenciado e com apreço a função a ser desempenhada.

Para outro fim que se propôs, entender como é a atuação desses dois profissionais em seus ambientes de trabalho, a pesquisa proporcionou resultados satisfatórios, com alcance do objetivo inicial. Dessa maneira, a pesquisa visa colaborar com pesquisas futuras de investigar e aplicar trabalhos especializados a esse público, e aí nos deparamos com outra proposta de estudo, para esse tipo de trabalho, é

necessário a graduação em Educação Física – Licenciatura ou Educação Física – Bacharelado. De fato, é um recorte interessante para se analisar.

Acreditamos que a temática da inclusão na Educação Física contribuiu para fornecer elementos para a prática reflexiva das professoras e também as auxiliou a repensar e resignificar suas práticas futuras.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BAPTISTA, C.R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: _____. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARBANTI, V.J. **Dicionário Da Educação Física E Esportes**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2003.
- BARDIN, L. **Análise De Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, p. 89-216, 2004.
- BARROS, A.J.S.; LEHFELD N.A.S. **Fundamentos De Metodologia**, 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BERMAN, Tali Field. **Brincar para crescer: 201 atividades projetadas para ajudar sua criança especial a desenvolver habilidades sociais fundamentais**. Tubarão: Copiart, 2013.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. 2a ed. São Paulo: Movimento, 2009a.
- BEYER, H.O. **Inclusão e escolarização: da integração escolar à educação inclusiva – implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BOATO, E.M. A educação física escolar frente os desafios da inclusão. In: CHICON, J.F; RODRIGUES, G.M. (org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 104-139.
- BORGES, D. C. P. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola**. 2007. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2007.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q.de. **Emancipação e diferença na educação**. Campinas. SP: Autores Associados, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.**

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#art11>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL, **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BURNIER, Suzana et al. **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional.** Revista Brasileira de Educação, vol.12 nº35. Rio de Janeiro, maio/agosto 2007.

CARDOSO, M.C. **Os Benefícios Da Atividade Física Para Autistas.** Guarujá: unaerp, 2004.

CASTRO, E. M. de. **Atividade Física Adaptada.** Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

CHICON, J.F; RODRIGUES, G.M (org.). **Educação Física: e os desafios da inclusão.** Vitória: EDUFES, 2010.

CHICON, J.F.; SIQUEIRA, M.F. **Educação Física, Autismo E Inclusão: resignificando a prática pedagógica.** In: congresso brasileiro de ciências do esporte, 17, 2011, Porto Alegre. Anais... . Vitória: Colégio Brasileiro De Ciências Do Esporte, 2011. p. 1-13.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica.** Vitória: EDUFES, 2004.

CIDADE, R.E.A.; FREITAS, P.S. **Introdução À Educação Física Adaptada Para Pessoas Com Deficiência.** Curitiba: UFPR, 2009. 124 p.

COSTA, M. A; SOUSA, S. B. **Educação Física e Esporte Adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.25, n.3, p.7-160, 2004.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.** Revista interdisciplinar científica aplicada. 2008. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf> acesso em: 14 mai. 2016.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/incluir>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

DRAGO, R. A inclusão chega ao ensino superior: concepções inclusivistas de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande vitória. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **Educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 273-301.

EIZIRIK, M. F. **Inclusão e escolarização: dispositivos de inclusão – invenção ou espanto**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FABRIS, E. H; LOPES, M. C. **Inclusão E Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FERNANDES, F. S. **O corpo no autismo**. Revista de psicologia, Humaitá, v. 9, n. 1, p.109-114, jan. 2008.

FERNANDES, C. A. F.; JÚNIOR, R. V. **Educação física adaptada na formação universitária: reflexões sobre a preparação do profissional de educação física para a atuação com pessoas com necessidades especiais**. Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 9, n. 12, pp. 118-140, jan./jun. 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2010.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresa. São Paulo, v. 35, 2: 57-63, 1995.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de administração de empresa. São Paulo, v. 35, 3: 20-29, 1995.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de belo horizonte**. Revista brasileira de educação especial, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p.375-396, dez. 2010.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GORGATTI, M.G. **Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. 2005. 189 f. (Tese de Doutorado) Escola de educação física da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Fundamentos do ensino inclusivo e visão geral da Inclusão**. In: STAINBACK, W; STAINBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LAKATOS, E. V; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, S. M. T. Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 140-155.

LOURENÇO, C. C. V. **Avaliação dos efeitos de programas de intervenção de atividade física em indivíduos com transtorno do espectro do autismo**. Revista Brasileira. Edição especial. Marília, v. 21. n. 2, p. 319-328, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARTINS, L.A.R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as praticas pedagógicas na escola regular. In: VICTOR, S.L.; DRAGO, R.; CHICON, J.F. (org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2011. p. 115-127.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contestos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, S. F. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Especialistas em direitos humanos da ONU pedem fim da discriminação contra pessoas com autismo. 2015**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/especialistas-em-direitos-humanos-da-onu-pedem-fim-da-discriminacao-contrapessoas-com-autismo/>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Distúrbios do espectro do autismo**. 2016. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/en/>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

PIMENTEL, A. G. I.; FERNANDES, F. D. M. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo**. São Paulo: Audiol Commun, vol.19, n.2, p.171-178, 2014.

RANGEL, I. S. **Contando histórias, fazendo histerias: formação continuada com os professores da educação infantil**. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RIBEIRO, J. A. R. **Inclusão e escolarização: momentos históricos da escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24/25, p. 73-81, 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAULNIER, C.; QUIEMBACH, I. E.; KLIN, A. **Avaliação clínica de crianças com transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2013.

SILVA, Gabriel Gomes da. Desenvolvimento das aulas de educação física para alunos com autismo e deficiência visual. **Revista Didática Sistêmica**, Pelotas, p.27-37, out. 2015.

SUPLINO, M. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Rio de Janeiro: Centro Ann Sullivan do Brasil, 2009.

TAMANAHA, A. C.; CHIARI, B. M; PERISSINOTO, J. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. São Paulo: Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2008.

TOMÉ, M. C. **Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas**. Movimento & Percepção, Espírito Santo, v. 08, n. 11, 2007.

VAGO, M. T. **Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 280p.

WHITMAN, T. I. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: Books do Brasil LTDA, 2015.

ZAQUEU, L. C. C. **Associações entre sinais precoces de autismo, atenção compartilhada e atrasos no desenvolvimento infantil**. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 31, n. 3, p.293-302, jul. 2015.

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Idade: ____anos. R.G.:_____

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue:

1) fui informado, de forma clara e objetiva, que o professor Leonardo Miglinas Cunha e sua orientanda Ana Carolina Machado Assis estão realizando uma pesquisa acerca do tema: espaços de intervenções destinados às crianças autistas: análise de atuação do professor de educação física.; 2) sei que, nesta pesquisa, serão realizadas observações e entrevistas; 3) estou ciente que, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a realização da entrevista, não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa; 4) poderei saber, por meio desta pesquisa, como foram “tratados” os dados que dizem respeito à minha pessoa; 5) sei que os pesquisadores manterão em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e identidade; 6) caso queira, poderei receber informações atualizadas durante o estudo, ainda que isso possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) estas informações poderão ser obtidas por contato com a pesquisadora Ana Carolina Machado Assis (via telefone: (27) 99612-4279 ou por correio eletrônico: carolinamachadoassis@gmail.com); 8) foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado (por meio de publicações em artigos e trabalhos acadêmicos) com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo; 9) quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas com o referido pesquisador; 10) autorizo que as informações obtidas ao longo da referida pesquisa venham a ser publicadas em artigos acadêmico-científicos, bem como apresentadas em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma minha privacidade e identidade.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente termo de consentimento.

Vitória-ES, _____ de _____ de 2016.

Pesquisador: _____

Sujeito da pesquisa: _____

Testemunha:

_____ RG: _____

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada à professora de Educação Física da escola regular “X X X”.

Idade: 32 anos / Naturalidade: Vitória / Formação: Educação Física Plena

Instituição Formadora: Faesa–São Pedro / Tempo de formação: 4 anos (2001-2005)

Pós-Graduação: Educação Física Escolar

Procura atualizar-se? Por quê?

“Olha, eu procuro me atualizar a através da internet, que eu acho uma ferramenta muito boa e de fácil acesso, e me atualizo também com cursos.”

Esses cursos são disponibilizados pela SEME?

“Não, não. A SEME ultimamente não tem oferecido quase nada pra gente, no caso educação física. Isso daí que é meio chato, mas eu pago, as vezes quando tem um congresso, todo ano tem aquele congresso lá na UFES... E quando eu tô precisando assim de ponto pra processo seletivo, questão de qualificação né.”

Há quanto tempo atua na área da educação física? E nesta instituição?

“Minha primeira escola que eu fui trabalhar foi numa particular em 2007 (tem 9 anos), em Cariacica e eu entrei pra cobrir uma licença maternidade de uma professora por 4 meses, que coincidentemente era minha irmã, ai eu peguei. Aqui, é o segundo ano.”

Durante a sua graduação teve algum componente curricular sobre educação especial? Em caso positivo, como foi esta abordagem.

“Sim, a gente tinha uma disciplina, aquela disciplina semestral que era educação física inclusiva, adaptada. Eu tô pra te dizer que... Lá os profissionais eram muito bons, mestres e doutores, só que eu acho que é muito superficial o que a gente aprende ali dentro, acaba não te dando uma bagagem boa pra você vir a trabalhar na escola. Você chega na escola, se depara com um aluno especial, e aí? Não é fácil.”

Teve contato com alunos deficientes durante a sua graduação?

“Sim, tive. Bom, a minha monografia eu trabalhei, o tema na verdade era ‘a participação nas aulas de educação física escolar dos alunos que apresentam necessidades especiais, Síndrome de Down, aí então a partir daí a gente tinha que fazer um estágio obrigatório.”

Mas você gostava da temática?

“Eu fui pra esse lado da Educação Especial – Educação Física, eu não tô lembrando nem o porquê, foi um tema que a gente achava interessante, nenhum outro chamava atenção, daí então que a gente escolheu essa área aí de Educação Inclusiva. Eu fiz então esse estágio na APAE de Cariacica e lá a todo o momento nós estávamos entre autistas, DM (deficiente mental), aqueles alunos que tem microcefalia, eram vários, mas o nosso foco era o Down, a gente tinha que investigar ter aquela experiência com os alunos com Síndrome de Down.”

Mas vocês chegaram a planejar e executar algumas intervenções para os indivíduos Down?

“É, a gente precisa de fazer, o nosso trabalho era esse, junto com os professores lá de educação física a gente tinha que planejar junto, levar às vezes um planejamento. Nós dávamos aula junto com os professores, e às vezes sozinhos, os professores sentavam e assistiam a gente a dar aula.”

Para você o que é inclusão?

“Pra mim inclusão é, inserir esses alunos ditos especiais nas aulas, fazendo com que eles interajam com os outros colegas, é isso. Tudo é muito bonito lá no papel, mas quando vai pra realidade é muito difícil, então o professor de Educação Física, não só o de Educação Física, mas a professora regente da sala, os outros também, artes, inglês, informática, é a mesma coisa, a gente precisa dar uma atenção especial, mas em que momento a gente vai dar essa atenção especial, aí entra o estagiário, mas não é a mesma coisa, como vamos incluir? Depende da deficiência do aluno, aqui nós temos o G, que é um autista leve, ele está 100% inserido nas aulas, de acordo com o limite dele, ele pode não tá entendendo as atividades, mas ele tá ali incluído, ele tá interagindo com todo mundo, agora e o M? M a maioria das

vezes nem vem pra minha aula, as vezes ele já foi embora, mas as vezes da almoçando antes dos outros, e olha a questão motora dele... eu acho que na faculdade a gente não aprende a lidar com esses alunos. E as secretarias de educação não dão esse suporte, que deveriam dar, então eu chego na escola, eu fiz uma faculdade de 4 anos né, tem lá no seu currículo a educação física inclusiva mas você chega na escola é completamente diferente, você não sabe lidar com aquele aluno... falta a real vivência na formação, e não só no campo teórico, por exemplo se neste semestre estudamos educação física adaptada, devemos ir pra realidade e aplicar.”

O que você entende por Transtorno do Espectro Autismo?

“Eu não sei quais são as características do autismo... Eu sei pelo o que eu vejo do aluno, ai você corre atrás de uma internet pra pesquisar, pra ler, conversa com a professora de educação especial pra tentar entender melhor esse ser, quando é a questão motora dá quanto, agora, um autismo, é muito difícil, principalmente quando é um autismo mais grave, que é o caso dos meninos. Parece que eles vivem num mundo que não é realidade, que não é o nosso mundo, nós aqui nas escolas temos dois tipos de autismo aqui na escola, eu não sei se diz tipo, mas é que eu não tenho conhecimento nenhum nessa área, que é a questão do G que tem oralidade, que compreende, fala, entende, escreve, copia, e tem o caso do K e K, a questão da evolução, o Down eu sei que ele passa por todas as fases que a criança dita normal passa, mas de forma mais lenta, o autismo não, eu acredito que ele é daquele jeito ali e não vai mudar, vai crescer e viver dessa forma, é o que eu entendo.”

Como você vê o processo de inclusão escolar de alunos autistas nas aulas de educação física? A inclusão acontece?

“Depende do grau do autismo, e tá mais pra não que pra sim, porque inclusão, tá, o aluno tá ali na sala interagindo, mas ele tá aprendendo? E outra, a professora tá dando atenção pra todos da turma e esse aluno especial, ela tá dando uma atenção diferenciada para esse aluno? não acontece.”

Em qual perspectiva você enxerga a inclusão do aluno autista nas aulas de Educação Física, quando isso poderá acontecer?

“Eu acredito assim, que se nós professores tivéssemos uma formação melhor virado pra ele lado, que é do autismo, daria mais ferramentas pra gente poder trabalhar com esses alunos, desde o que é o autismo, como trabalhar com essas crianças, como que a gente pode incluí-los nas aulas de Educação Física, então isso deveria ser oferecido pela rede pública, e a gente não precisa pagar, porque é a nossa realidade, eles estão aí, todos eles estão nas escolas, e a gente precisa se adaptar de que forma, aqui onde eu trabalho é uma escola muito boa, mas tem lugares por aí que você vai se deparar com situações que não vai saber como lidar, aqui eu vejo que a inclusão não acontece o K e K nas minhas aulas eu vejo que a inclusão não acontece, eles estão no meio, (confusa) mas eu não sei, eles vão saber atender um comando meu? Tô vendo que não atendem a comando meu, o que eu faço com esses meninos, não é fácil.”

Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno autista tanto com você, na condição de professora, quanto com os demais colegas?

“Olha, eu acho que o K e K, eu acredito que eles não me reconhecem, não vejo assim interação de terem um vínculo comigo, bom pra você ver, você chega numa turma o professor de educação física é amado, é adorado, principalmente nessas séries iniciais, porque é o que a criança gosta, nossa, vou sair da sala de aula, vou lá pra fora, vou espalhar, vou brincar, vou correr, vou pular, e você não vê isso de um aluno autista, no caso os gêmeos. Com as crianças, os meninos aceitam eles muito bem, eles são queridos na escola, não só pelos alunos da sala, como por todos da escola, então essa aceitação acontece, existe aqui na escola, como também os respeitam muito e tentam em vários momentos da aula interagir com os meninos, acham legal: olha tia ele chutou, bateu palma, correu, vem k, vem k, mais um que o outro, um tá bem entrosado com a galera e o outro é mais isoladinho, na dele né.”

Quais os tipos de atividades que podem ser ofertadas aos autistas?

“(Pensativa)... Olha pra te falar agora eu não saberia mesmo, porém tudo é vivência, do tempo que vocês estão aqui vi vocês fazendo aquele circuito com os alunos passando por dentro dos bambolês, pulando no trampolim, pisando na marca no chão. Eu acredito, ah vamos fazer hoje uma atividade com todo mundo, vamos

incluir o K e K, vamos fazer um circuito, sempre com alguém ajudando, talvez com um próprio aluno, não sei qual a aceitação deles, e tentar pra vê se dá certo, e se der, comemorar.”

Pra você, como acontece o trabalho do professor de Educação Física na APAE?

“De extrema importância, muito importante o professor de educação física. Todo mundo sabe a importância que tem a questão motora né, a questão do campo físico para esses alunos ditos especiais... Me parece que a APAE até fechou né... A inclusão quando veio pra gente, veio como uma forma de ‘do que é importante’ que é misturar esses meninos ditos especiais com os outros alunos que são ditos normais, porém é tão interessante o aluno está na escola regular mas também fazer aquele trabalho na APAE, ter aquele trabalho lá, que é um trabalho diferenciado, que aqui na escola a gente não tem como né... Eles estão ali e eles devem ser especializados pra isso, que nós não somos, pelo menos eu não sou... então o professor, como é o dia a dia dele ele vai está buscando sempre o melhor para aquele ambiente que ele está trabalhando.”

E por que não tem como?

“Olha, não tem estrutura, a gente não tem tempo, a gente pega turma de 25 alunos né, aí sempre tem um autista, no caso são dois numa turma só, aí você se pega naquela situação, bom eu tenho 25 alunos, 2 autistas, e como que eu vou fazer, eu dou conta desses 23 alunos ditos normais, eu não tenho como dar atenção só pros 2, ou dar toda pro grupo, o que que eu faço? Você fica meio perdida... Eu não vejo esses meninos sem Educação Física, pela importância motora, questão do campo físico.”

Possui alguma sugestão para os professores iniciantes na área em relação à atuação frente ao aluno autista.

“Primeiro estudar, buscar cursos, especializações nessa área, ler, e a partir dali você chegar numa escola, e tentar fazer o diferente, e também orientar os outros alunos ditos normais que estão matriculados daquela escola sobre essas crianças especiais, eu acredito que hoje a aceitação é 100% na escola em relação aos colegas, que tem tempo já que esses alunos estão sendo incluídos nas escolas mas

é o que falta, o que falta é realmente a inclusão acontecer, a aceitação já veio na só dos alunos, como também dos professores, e tentar buscar sempre, trocar experiência com outros professores que atuam na área... Eu acredito que todo professor deveria ter um estagiário, um auxiliar, são muitas crianças e um professor só, e você não tem um olhar pra todos durante a atividade, seria maravilhoso ter alguém junto, eu já tive essa experiência, que foi muito bom, mas eu não tive aluno especial mas se tivesse daria conta com certeza.”

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada à professora de Educação Física da instituição especializada, APAE - VITÓRIA.

Idade: 30 anos / Naturalidade: Vitória / Formação: Educação Física - Licenciatura

Instituição Formadora: UFES / Tempo de formação: 4 anos (2008-2012)

Procura atualizar-se? Por quê?

“Conhecimento nunca é demais, a gente tem que ficar vendo o que tá acontecendo, quais são as novas propostas de pesquisa. Tô sempre buscando alguns cursos de capacitação, mês que vem vou fazer um lá na AMAES (um método de psicomotricidade para autistas), custa R\$250,00, será uma doutora [...]”

Mas os cursos você necessita arcar ou procura os ofertados pela Secretaria de Educação?

“A Secretaria de Educação não, eu banco, mas às vezes eu consigo assim, por exemplo, igual esse curso do autismo, a APAE vai me pagar à metade, quando é possível eles ajudam.”

Há quanto tempo atua na área da educação física? E na APAE?

“Há 4 anos. Na APAE 1 ano e 9 meses.”

O preenchimento da vaga foi através de entrevista, processo seletivo ou concurso? Teve alguma exigência em experiência (formação complementar)?

“Entrevista. [...] mas o centro de convivência fez um convênio com a Prefeitura de Vitória e dentro do projeto apresentado tinha a necessidade de ter o profissional da área. Não tinha exigência, mas um ponto positivo era que eu já tinha experiência na área.”

E você tinha experiência, como, com quem?

“Eu trabalho em outra instituição pra pessoa com deficiência, chamada APABB, e tô lá já vai fazer 4 anos.”

Antes a APAE contava com outro professor de Educação Física?

“A APAE antes tinham muitos professores de Educação Física, que era mantida pelo Estado, aí depois com a Lei de Inclusão, que a Educação Física tem na escola regular, aí o estado parou de pagar os professores de Educação Física, daí ficou anos sem o profissional.”

Durante a sua graduação teve algum componente curricular sobre educação especial? Em caso positivo, como foi esta abordagem.

“Sim, tive uma disciplina de Educação Física e Inclusão, se eu não me engano 5 ou 6 período, na metade do curso. Foi uma disciplina boa, a gente teve o primeiro contato com a literatura e até mesmo com atividades com pessoas com deficiência, mas é muito básico né, pois quando você cai na realidade ali do dia a dia você tem que correr atrás.”

Teve contato com alunos deficientes durante a sua graduação?

“Sim, o professor ofereceu diferentes possibilidades para vivenciar.”

Diga-me, sempre teve afinidade com a área?

“Ainda não foi na graduação que me despertei para a área, até porque se me interessasse lá na UFES tinha o laboratório de estudo (LAEFA) que poderia ter aprendido mais ou até mesmo ser bolsista ou voluntária. Não foi o momento que me despertou não. Foi depois que eu entrei na APABB [...] sem experiência anterior, apenas passei no processo ‘longo’ de seleção.”

O que aprendeu na graduação, com o aprendizado que você teve e tem na APAE, existe uma diferença e/ou comparação?

“Algumas situações que você vivencia fora, consegue fazer um link pra cá [APAE], mas as vezes tem que dar um adaptada para o público que a gente atende, e na faculdade a gente trabalhou na CRIARTE, tinham meninos com deficiência, mas a maioria era sem deficiência, uma turma inclusiva, então nem todos eram deficientes, é diferente na APAE que você só atende pessoas com deficiência, e aí as deficiências são todas intelectuais mas aí a gente tem as múltiplas, então você tem que adaptar aquele conhecimento lá pra necessidade dos alunos aqui da APAE.”

Logo que iniciou os trabalhos na APAE, teve que buscar maiores conhecimentos? A APAE investiu em sua formação ampliada? Diga como foi o início desta experiência, foi a primeira com deficientes?

“Sim. Não foi a minha primeira experiência com deficientes, [...] mas como o trabalho realizado na Apae é um pouco diferente do meu realizado na Apabb eu tive que buscar mais informação, pesquisar mais sobre o assunto e como adaptar as atividades para esse público. A dificuldade que sinto na Apae é a falta de um estagiário, muitas vezes deixo de realizar algumas atividades por não conseguir trabalhar sozinha, são momentos que se faz necessário uma outra pessoa e eu não possuo essa ajuda. Este ano realizarei um curso sobre autismo e a instituição colaborará com uma ajuda de custo mas essa é o primeiro investimento da instituição, as outras capacitações que realizei foram por iniciativa minha.”

Quem são os usuários que têm acesso às aulas de Educação Física na APAE? O que a senhora acha disso? Quais os prejuízos e benefícios?

“Chamo de usuário, pois é uma nomenclatura utilizada na APABB que eu acabo trazendo pra cá, mas aqui na APAE na verdade chama de aprendiz. São pessoas, a maioria numa idade adulta, pra terceira idade, todos deficientes intelectuais, e alguns que se classificam como múltiplas (intelectual + outra deficiência). É uma necessidade que APAE tem de oferecer atividade física a todos os deficientes intelectuais, mas ela não tem condições de bancar o professor, a gente precisa de algum investimento de fora, como o estado não tem mais essa disponibilidade, como já as professoras do pedagógico são mantidas pela ajuda do estado, aí a APAE fica com esse déficit.”

Porque só os indivíduos com mais idade?

“Eu sou contratada pelo centro de convivência, ele atende de 17 anos até sessenta e todos. Só o centro de convivência tem a aula de Educação Física.”

Quais são os outros núcleos da APAE?

“A APAE tem, o centro de convivência, o pedagógico (que faz o acompanhamento das crianças que estão na escola regular, mas que fazem contra turno aqui, mas vai

até os 17 anos), e tem a parte clínica (que é o atendimento de fonoaudiologia, fisioterapeuta, dentista, médico, teste do pezinho, da orelhinha)

Em sua opinião, quais são os benefícios da Educação Física aos indivíduos deficientes, independente da idade?

“Além de ser uma prática prazerosa que a maioria gosta muito, você tem a questão que melhora além do humor deles que fica melhor, a motricidade, a coordenação. A questão de ter algum exercício porque já muitos estão sedentários, já tá chegando a terceira idade, já tá um pouquinho gordinho, então tem essa questão de ter uma atividade diária que a gente faz, nem que seja uma caminhada na redondeza, tô levando eles também na academia da terceira idade, então eles tem essa oportunidade de fazer algum tipo de atividade e, as vezes fora daqui, em casa, não fazem, porque muitos pais já estão numa idade mais avançada.”

Você já trabalhou com autistas na Educação Física?

“Já... a gente tem experiência de todos os jeitos, tem algumas experiências que deram certo, que se começa no início difícil, o primeiro contato, até ele te reconhecer, até ele entender os comandos, e você vê a evolução é um processo demorado, mas no fim você vê um resultado, e qualquer avanço que ele faça já é uma vitória, e tem aqueles autistas mais tranquilos que interage com a turma. Aqui atendemos sim, ‘tem de todos os gostos’ [leve/ moderado/ severo].”

Dá para fazer atendimento a um indivíduo autista severo junto a outros deficientes intelectuais?

“Depende, eu já tive autista que tive que atender sozinho (atendimento individualizado), hoje eu não atendo ele mais, mas foi um período, pois ele não interagia em grupo, então o atendimento dele era separado. E os que eu atendo hoje são todos em grupo.”

Quais foram os tipos de atividades físicas utilizadas por você com alunos autistas? Cite um planejamento com melhor êxito.

“Vou relatar uma experiência que tive com um aluno autista de atendimento individualizado. O processo de adaptação foi bem demorar, mas a proximidade aconteceu nas aulas na piscina. Adaptação ao meio líquido: entrar na piscina,

caminhar na água, soltar bolinhas com a boca a mergulhar. Cada aula era acrescentando algo novo.”

O que você entende por Transtorno do Espectro Autismo?

“É um transtorno no desenvolvimento neurológico da pessoa. Se classifica em diferentes graus que vai do mais leve ao mais grave. A pessoa que possui esse transtorno tem algumas características como dificuldade de relacionamento, movimentos estereotipados, não gostam de barulho, dificuldade em ficar em ambientes com muita gente, evitam contato físico principalmente com pessoas que não conhecem, possuem dificuldade de realizar contato visual, criam rotinas, as vezes são agressivos, alguns possuem dificuldade na linguagem. Alguns possuem uma habilidade acima do normal em um determinado assunto e ou atividade, como por exemplo: esporte ou música. Classifico o autismo como uma síndrome comportamental.”

Você já trabalhou numa Escola Regular como professora de Educação Física? Se sim, o conhecimento que você utiliza na APAE utiliza na escola? Ou existe alguma dificuldade?

“Já. Dá, é só adaptar.”

Para você o que é inclusão?

“Pra mim é uma via de mão dupla, é você se adaptar a pessoa com deficiência, as necessidades, mas eles também se adaptarem a nós, então acho que, é fazer com que a pessoa com deficiência tenha contato com o que tá lá fora, sabe, fora do portão, para que eles vejam o que tem na sociedade, que eles se misturem, que eles vivam como qualquer outra pessoa, mas que a gente também consiga se adaptar a eles, as necessidades que eles precisam né, que são básicas, por exemplo, o cadeirante, uma rampa, um elevador, para que ele tenha acesso a determinados locais e eles também, não tem jeito, eles tem que se adaptar a realidade nossa, então eu falo que é uma via de mão dupla.”

Você prefere trabalhar como professora de Educação Física na escola regular ou na APAE?

“Ah... na APAE.”

Como você enxerga a situação de trabalhar apenas com deficientes e noutra com ambos. Em sua opinião o planejamento é facilitado ou dificultado em algumas das situações?

“Às vezes o planejamento é facilitado às vezes não, parece até incoerência mais não é, tudo depende da sua proposta, do que você está planejando trabalhar. Não é possível responder com certeza o que é mais fácil ou difícil.”

Em sua opinião existe diferença do trabalho da Educação Física a um individuo autista comparado a outra deficiência? Se afirmativo, explique.

“Essa diferença pode acontecer ou não, cada aluno tem sua especificidade, independente se esse aluno é autista ou não. Eu atendo alguns autistas, a maioria participa de atividades em grupos, não se faz necessário um plano de aula específico para eles, outros o atendimento precisa ser individualizado, então não podemos afirmar que há diferença, isso vai depender das necessidades dos alunos.”

Em sua opinião, dentro da APAE existe inclusão?

“Existe. Poderia ser mais eu acho, mas existe. Sabe, acho que assim, as vezes eu me questiono o fato deles entrarem, tipo assim, vim de fora e ficar só aqui dentro, como se tivessem presos aqui, mas será que é inclusão?, porque eles tão aqui vivendo só com a gente profissional e eles que tem deficiência, mas aí, quando a gente faz uma atividade externa, que leva pra uma caminhada fora, que eles tem contato com pessoas na rua, ou por exemplo a banda de congo, que fazem apresentação fora, o teatro, essas atividades assim, eu acho que são inclusivas, além de dar pra eles uma oportunidade que talvez não teriam fora, gera uma inclusão.”

Em sua opinião, o trabalho que o professor de Educação Física da APAE faz, tem maior resultado se comparado ao professor de Educação Física da escola regular? Mas e se não tivesse o trabalho de Educação Física na APAE?

“Não sei, não sei, é uma pergunta difícil, porque será que os professores lá estão tão focados e interessados como os profissionais de uma instituição especializada? Porque aqui a gente vive essa realidade, então a gente tem que buscar a todo o momento formas de tá conhecendo mais, melhorando né, e na escola normal eu não

sei se o professor lá tá preparado pra isso, se tem especialização pra isso... Vamos supor que tem 23 pessoas sem deficiência e 2 com deficiência, é complicado né, eu não sei se daria tão certo.”

Como você vê o processo de inclusão escolar de alunos autistas nas aulas de Educação Física? A inclusão acontece?

“Com a lei da inclusão escolar cresce o número de alunos com deficiência nas escolas regulares, entretanto grande parte dos professores não está preparada para receber estes alunos. Incluir um aluno com deficiência em uma sala de aula com alunos sem deficiência não é tarefa fácil. É necessário uma preparação do local e dos profissionais, mas nem sempre isso acontece, e em muitas situações o aluno acaba sendo excluído das atividades, principalmente das de educação física.”

Você acredita que a APAE deveria continuar prestando o serviço que sempre prestou?

“Eu acho uma pena o estado não manter o professor de Educação Física nas APAES, porque a realidade não é como é dita na teoria, que na escola regular o individuo terá Educação Física, mas acaba não tendo, até porque o professor sozinho coitado, ele não dá conta, por mais que a gente fale o professor tem que fazer isso, isso, isso, a realidade é outra, é difícil, não é fácil, é difícil.”

Pra você, como acontece e qual a importância do trabalho do professor de Educação Física na Escola Regular?

“Eu não sei se tem tanta importância, porque tão querendo tirar a Educação Física da escola, mas, é ter o contato com as atividades não só esportivas, mas também recreativas, atividades de lazer, você ter oportunidade de fazer um exercício que as vezes não tem, pois a gente vê o grande numero de crianças obesas, então duas vezes por semana fazer uma atividade de 50min a 1 hora, vai dizer que não é nada? É sim, se não o menino chega em casa só doce e vídeo game, ai você vê as crianças que não tem coordenação motora nenhuma, que não sabe jogar uma bola, falta de postura, porque não tem aquele contato diário, é difícil.”

Possui alguma sugestão para os professores iniciantes na área em relação à atuação frente ao aluno autista.

“Trabalhar com deficiente é aquela coisa, você vai ter o primeiro contato, se você gostou, aí segue em frente, se você ficou horrorizado, não volta (risos), porque você tem que amar o que você faz. Segundo, principalmente autista, é ter persistência, ter paciência, porque o desenvolvimento deles é lento, as vezes numa escola normal você passa, em duas aulas os meninos já sabem fazer, aqui você fica um mês, dois meses, três meses, o processo é devagar mas aos pouquinhos eles vão aprendendo, tem que ter muita paciência principalmente com deficiência intelectual, até eles entenderem, assimilarem o que você quer, e buscar sempre conhecimento, pra sempre melhorar o seu atendimento, porque se não fica cansativo pra eles e pra gente, sempre buscando algo diferente pra está fazendo.”