

## Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA)

Thiely Kistt<sup>1</sup>

Patrick da Silveira Gonçalves<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente ensaio busca traçar pistas ao trabalho de professores de Educação Física que desenvolvem sua profissão com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, lançamos mão da revisão narrativa como forma de reunir textos atuais sobre o tema e as principais legislações que abordam a inclusão do aluno com TEA no contexto escolar. Compreendemos que as reflexões se fundamentam na perspectiva de que a inclusão escolar deve efetivar o acesso a todos os indivíduos, garantindo a diversidade no ambiente escolar, estando a Educação Física articulada a estes propósitos.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Inclusão Educacional; Autismo.

## Notes to problematize school physical education in the inclusion of individuals with autistic spectrum disorder (ASD)

**Abstract:** This essay seeks to trace clues to the work of Physical Education teachers who develop their proficiency with students with Autism Spectrum Disorder. Thus, we launched the narrative review as a way to gather current texts on or about the theme of the main legislation that is addressed even to students with ASD outside the school context. We understand that the reflections start from the perspective that school inclusion must be made or accessible to all individuals, guaranteeing the diversity of the school environment, with Physical Education being articulated for these purposes.

**Keywords:** Scholar Physical Education; Educational Inclusion; Autism.

### Introdução

A inclusão escolar tem, ultimamente, aparecido com maior frequência nas discussões dos profissionais e pesquisadores da educação. Nesse mesmo sentido, é viável pensar que as últimas décadas foram marcadas por importantes avanços no que diz respeito à proposição de dispositivos legais que buscam promover a inclusão nas diferentes instituições, inclusive naquelas destinadas ao ensino regular de crianças, jovens e adultos. O que tem se observado é o constante avanço de matrículas de estudantes com deficiência nos diversos níveis de ensino, tanto nas redes públicas quanto particulares. Por exemplo, ao citarmos o período de 2018, data do último censo escolar, podemos identificar um acréscimo de 33,2% no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular em relação ao ano de 2014. Em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco desse estudo, o índice é ainda

1 Licenciada em Educação Física pela Universidade La Salle.

2 Mestre e Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Professor da Universidade La Salle. E-mail: <patrickgonc@gmail.com>

maior, representando um aumento de 37,27%, o que representa mais de cem mil estudantes nessa condição no mesmo período (ESCOLAR, 2018). Chama a atenção que, embora os estudantes com deficiência possam estar frequentando as escolas do ensino regular, nem todos os profissionais que nelas atuam sentem-se preparados o suficiente para recebê-los e conduzi-los em seu processo de ensino-aprendizagem (FIORINI; MANZINI, 2014a).

Em uma experiência vivenciada por um dos pesquisadores, durante o estágio curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, realizado nos anos iniciais do ensino fundamental, foi possível observar turmas que continham, entre os seus estudantes, sujeitos com TEA. Quando essa turma adentrava ao ginásio da instituição de ensino, para a aula de Educação Física, reparava-se que, por conta do barulho e da agitação dos colegas de desenvolvimento típico, aqueles estudantes com TEA apresentavam grandes dificuldades de permanecer naquele local e logo saíam, juntamente com seus monitores.<sup>3</sup> O ambiente e os estímulos visuais e sonoros que eram produzidos naquele local evidentemente incomodavam, fazendo com que retornassem à sala de aula para aguardar o término do período e, conseqüentemente, acabavam por não participar das práticas corporais inerentes ao componente curricular.

Nessas mesmas ocasiões, foi possível observar que o professor de Educação Física da referida instituição não apresentava nenhuma atitude para facilitar a permanência dos estudantes com TEA em sua aula. Tampouco realizava o movimento para tematizar a ausência deste estudante, induzindo a reflexão em conjunto com sua turma como, por exemplo, sobre as possíveis ações que pudessem incluir aquele que acabara de ser excluído da aula. Esses fatos presenciados e que encontram ressonâncias em muitas das diversas instituições brasileiras, nos fazem compreender que há uma dissonância entre os pressupostos inclusivos que fundamentam a legislação atual e o que ocorre, de fato, no chão da escola. Essa experiência nos leva à reflexão da escola e seu papel inclusivo, fazendo emergir algumas questões como, por exemplo: como tem ocorrido o processo de inclusão no ensino regular? Como o atual modelo escolar se articula com a inclusão do aluno com TEA? Quais os principais desafios para a efetivação da inclusão destes sujeitos? Como a Educação Física, um componente curricular historicamente pautado pela interação entre os diferentes sujeitos, se articula aos pressupostos inclusivos? É nesta perspectiva que o presente texto se coloca; como forma de traçar notas reflexivas acerca da inclusão do indivíduo com TEA na escola e da articulação desta premissa à Educação Física escolar.

Para buscar pistas ao trabalho docente do professor de Educação Física que atua na perspectiva da inclusão para o indivíduo com TEA, buscamos identificar, através da revisão narrativa, de caráter descritivo-discursivo (ATALLAH; CASTRO, 1997), estudos e legislações atuais que versem sobre a docência na perspectiva da educação inclusiva. Para encontrar estudos que versem sobre o ensino da Educação Física para estudantes com TEA, foi consultada a base de dados *Google Scholar*. Essa base foi selecionada por apresentar uma ampla variedade de produções de artigos publicados em revistas científicas brasileiras que são de fácil acesso e por contemplar estudos na área da inclusão com alunos com Transtorno do Espectro Autista e da Educação Física escolar. O período de buscas ocorreu no mês de agosto de 2020. Para a busca dos artigos foi utilizado o cruzamento dos seguintes descritores: “Educação Física escolar”, “Transtorno do Espectro Autista” e “Prática pedagógica”. Para encontrar legislações referentes ao tema, acessamos o portal de busca do Governo Federal<sup>4</sup> com os descritores “Educação Inclusiva” e “Deficiência”.

3 Os monitores de inclusão exercem as funções de mediadores de aprendizagem, dado o suporte pedagógico necessário às atividades do cotidiano escolar – não excluindo ou substituindo a centralidade do papel do professor regente no processo educativo (GLAT; PLETSCHE, 2011).

4 <https://legislacao.presidencia.gov.br/#>

## Desenvolvimento

Nesta seção procuramos apresentar elementos que podem auxiliar na reflexão do problema proposto nesse estudo. Para isso, desenvolvemos o referencial teórico em três momentos distintos. No primeiro momento, lançamos algumas primeiras aproximações com a inclusão escolar e suas premissas. No segundo, apresentamos as características dos sujeitos com TEA e como ocorre o diagnóstico destes. No terceiro momento, buscamos lançar pistas do que pode vir a ser a Educação Física escolar em uma perspectiva inclusiva, trazendo à luz da discussão os processos da inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais, a qual é defendida por meio da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) entre outras normas e dispositivos legais que buscam a inclusão.

## Inclusão escolar: primeiras aproximações

Entendemos que o tema da inclusão escolar tem sido alvo de muitas discussões nos últimos anos, principalmente com o aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares<sup>5</sup>. O direito à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares no Brasil é garantido pela LDBEN (BRASIL, 1996), e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), as quais determinam que estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação sejam preferencialmente incluídos em escolas de ensino regular e discutidos por inúmeros outros documentos que buscam efetivar o processo inclusivo (BRASIL, 2001; 2002; 2005; 2006; 2008a; 2008b; 2009a; 2009b; 2011; 2014). Sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), também denominado no âmbito escolar como *Lei da Inclusão*, é importante destacar que se trata de um dos mais importantes dispositivos legais acerca da inclusão escolar, agindo em conjunto com a LDBEN que, em um movimento de redemocratização do Estado brasileiro, fomentou o direito de escolarização a todos os cidadãos.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

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

Os aparatos legais supracitados asseguram a oferta do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabelecem ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a garantia de que as pessoas com deficiência encontrem, nas instituições de ensino, profissionais de apoio para as suas atividades, tanto pedagógicas, quanto aquelas que fazem referência a sua vida cotidiana, como o movimentar-se, o alimentar-se e o vestir-se. Ainda, proíbe que as escolas das redes particulares cobrassem valores adicionais por esses serviços, promovendo a democratização não somente das instituições públicas, mas também daquelas mantidas pelo setor privado. É evidente, portanto, que o sistema educacional brasileiro apresenta grandes avanços, sobretudo no acesso das pessoas com deficiência ao processo escolarizador, apesar de, nos últimos anos,

5 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>

sinalizar um tensionamento em direção ao retrocesso e ao desmonte das políticas públicas construídas até então, como visto através do Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que abre brechas à segregação antes vista, direcionando as pessoas às instituições especiais, como se fossem sujeitos que comprometem o desenvolvimento da sociedade.

Entre os sujeitos com deficiência que podemos encontrar nas escolas de ensino regular, estão aqueles com TEA. Apesar dos diferentes estudos e pesquisas acerca da definição e do diagnóstico, sabe-se que o estudante com TEA pode apresentar déficits persistentes nas suas habilidades sociais e de linguagem e, possivelmente, ter como consequência diferenças que tornam o processo de aquisição e desenvolvimento mais lento que indivíduos de desenvolvimento típico. Cumpre dizer que, de acordo com as normativas do Ministério da Educação, indivíduos com deficiência e necessidades educacionais especiais devem frequentar, preferencialmente, as classes regulares, visando à inclusão destes no sistema educacional (BRASIL, 2008). Portanto, compreendemos ser de extrema relevância que o professor se compreenda capacitado a atender as demandas de seus alunos no que tange aos processos de aprendizagem, especialmente quando a inclusão traz uma diversidade ainda maior do que aquelas que, por natureza, constituem as instituições de ensino, considerando que estas sempre são o *lócus* de encontro entre os diferentes sujeitos e de diferentes culturas que compõem a sociedade.

Ao considerar as características que diferenciam o estudante com TEA dos estudantes com desenvolvimento típico ou com outras deficiências, é possível pensar que estes podem se apresentar como desafios para os trabalhadores de educação, quando os docentes devem, em uma profissão que é pautada por interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2013), lidar com indivíduos cujas principais diferenças se encontram justamente na sua capacidade adaptativa e socializadora. Conforme descrito por Rapin e Tuchman (2008), o TEA é considerado um distúrbio que apresenta diferentes e significativas variações em relação ao processo de desenvolvimento da linguagem e de outras habilidades, sejam elas motoras ou sociais.

Ao compreender as características essenciais que acometem os indivíduos com TEA, é viável compreender que, para trabalhar o potencial destes sujeitos em relação ao aprendizado no ensino regular, há a necessidade de adequação dos conteúdos das aulas, de modificar as estratégias de ensino da escola e de ter conhecimentos suficientemente satisfatórios para fornecer o aprendizado adequado aos alunos com TEA. Compreende-se que o ensino regular, tal qual como se apresenta na maioria das instituições, isto é, pautado pela ordem e disciplina dos corpos, com o direcionamento das ações favorecendo as atividades ditas de ordem intelectual em detrimento das práticas corporais (GONÇALVES, 2018), se torna um ambiente pouco favorável ao desenvolvimento de crianças e jovens que possuem padrões diferentes de se comportar no meio social.

Um dos principais elementos no processo de ensino-aprendizagem é o professor, que tem o papel de atuar junto a todos os seus alunos, contribuindo tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Presume-se que a formação do professorado que atua nas diversas redes de ensino possibilite a atuação frente aos complexos desafios que se apresentam na educação contemporânea (GONÇALVES, 2018). No entanto, entende-se que a formação, ainda que possa oferecer subsídios, não é capaz de contemplar a diversidade de situações às quais o docente é exposto, tampouco se encerra em sua graduação. Chamamos a atenção para o fato de que a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino, podendo ser bem complexa. Por exemplo, o professor pode não ter formação sobre a área da inclusão, mas, anteriormente, pode já ter tido experiências e práticas pedagógicas ao vivenciar o contato com a inclusão, e isto também é de grande valia, ajudando-lhe a criar condições preparatórias para trabalhar com situações do dia-a-dia com uma turma que tenha alunos com deficiência (CRUZ, 2008). Em estudo

com docentes de Educação Física, Gonçalves (2018) identificou que as histórias de vida de professores, as experiências que tiveram e os locais onde atuaram, anteriores à docência, exercem significativa contribuição aos modos de encarar os dilemas que atravessam a educação.

Apesar disso, muitos desses profissionais entendem-se despreparados para atuar com os estudantes com deficiência e os recursos disponíveis, muitas vezes se mostram escassos. Não é raro encontrar, no chão da escola, narrativas como a falta de preparo em sua formação inicial, a quantidade excessiva de alunos ou até mesmo a falta de tempo para planejar atividades que possibilitem a inclusão escolar. Deste modo, a simples presença desses estudantes nas aulas de classes comuns<sup>6</sup> da escola regular não é garantia de que estejam aprendendo (FAVORETTO; LAMONICA, 2014). Muitas vezes, ao se depararem com um aluno com TEA na sala de aula ou quadra esportiva, muitos professores de Educação Física costumam deixá-los de lado, por não se sentirem preparados para atendê-los (SCHMIDT ET AL., 2016). Há, nessa perspectiva, duas formas de assumir-se enquanto promotores da inclusão. Uma de ordem sensível, que por uma postura de compaixão que desperta a aflição e, por isso, exime-se da responsabilidade de incluir, e outra, de ordem pragmática, que busca inserir através de soluções práticas o indivíduo, mas sem, necessariamente, conseguir refletir e proporcionar modos de ser e existir a este sujeito, induzindo uma aula padronizadora aos modos de ser e existir (RUSSO; COUTO; VAISBERG, 2009).

Essa dificuldade dos professores de Educação Física em lidar com alunos de inclusão, pode envolver diversos fatores e muitos podem se perguntar: como irão avaliar estes alunos com notas no final do semestre? Atenderão os alunos com TEA em suas aulas ou atenderão o restante da turma? É possível incluir todos? As adaptações das atividades das aulas serão somente para o aluno com TEA ou os demais alunos irão fazer a mesma atividade adaptada? Isso tudo se torna um dilema complexo, pois o professor fica, muitas vezes, sem saber como agir em um contexto de inclusão.

### **Conceito e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Anteriormente referenciado como o autismo, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se caracteriza por apresentar vários sinais diferentes de socialização, dificuldade de comunicação e interesses restritos. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Saúde americano, o autismo acomete, na atualidade, uma em cada 68 crianças. Justamente por ser um espectro, as características apresentadas no TEA variam muito (MAS, 2018).

De acordo com os critérios de diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista o indivíduo pode apresentar:

1. Na área de abordagem social, dificuldades para estabelecer uma conversa normal, compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, dificuldade para iniciar ou responder às interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, ou ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos, dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, p. 50, 2013).

<sup>6</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 9394/ 96) e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Muitos indivíduos com TEA também apresentam comprometimento intelectual ou da linguagem como, por exemplo, atraso na fala em relação ao desenvolvimento típico. As causas mais conhecidas para o TEA conforme estudado, são os distúrbios genéticos e diversas disfunções no cérebro que afetam diferentes funções, e essas disfunções podem causar algum tipo de prejuízo social e de comportamento. Os sinais que estes indivíduos apresentam durante a infância, muitas vezes podem ser despercebidos pelos pais, ocasionando uma demora no processo do diagnóstico e, posteriormente, também nos tratamentos com especialistas.

[...] os sintomas aparecem quando as crianças são ainda pequenas. Precisam estar presentes antes dos três anos de idade. Podemos identificar sinais de risco enquanto ainda são bebês. É importante observarmos os sinais em crianças desde muito pequenas, pois as chances de melhora são muito maiores devido à neuroplasticidade (GAIATO, 2016, p. 3).

Como a maioria dos casos de autismo são identificados na infância, as primeiras suspeitas costumam ser levantadas pelo pediatra nas consultas de rotina e também pelos professores, pois a convivência diária na escola permite observar de perto o desenvolvimento das crianças e notar se há traços fora do comportamento típico esperado. Destacamos que pensar as características que permeiam o TEA não propõe que olhemos para estes sujeitos a partir de uma lógica comparativa, médica ou normalizadora. Ressaltamos que as características traçadas nos fazem compreender que existem diferentes formas de ser e estar no mundo, e não aquela tipicamente convencional, que historicamente foi constituída e que classifica os indivíduos em relação à padrões preestabelecidos.

### **Por uma escola inclusiva**

Para que a escola seja inclusiva a estes e demais alunos, como com o TEA, por exemplo, ela precisa ser voltada a toda comunidade e a qualquer indivíduo, sendo livre de preconceitos. É possível pensar também que ela deva reconhecer e valorizar as diferenças de modo que possa acolher a todos os alunos, sem discriminação nos mais diversos níveis, modalidades e etapas de ensino. A escola deve oportunizar adaptações e possibilidades para que todos os alunos, sem exceção, consigam frequentar as salas de aula do ensino regular.

Entendemos, no entanto, que o objetivo da inclusão está além de apenas inserir o indivíduo/aluno, não deixando ninguém de fora da escola, desde os anos iniciais. As escolas inclusivas levam em consideração as necessidades de todos os alunos onde as aulas são planejadas em função dessas necessidades. Ou seja, a inclusão deve ocorrer a serviço do reconhecimento das individualidades e do respeito à diversidade dos sujeitos que integram a sociedade, sem que haja a discriminação por qualquer tipo e promovendo a equidade e a justiça social quanto às oportunidades.

Uma escola inclusiva representa o convívio com as diferenças, na qual ensina seus alunos o respeito às diversidades, reconhecendo e respeitando. Assim, somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação, dando aos alunos um ensino significativo, contemplando toda a escola.

Conforme a LDBEN (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) citados anteriormente, apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. A Constituição, contudo, garante a educação para todos, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 2003, p. 23).

Embora esta autora não concorde muito com os parâmetros de inclusão oferecidos atualmente nas escolas brasileiras, pois para ela a educação inclusiva só será efetivada se o sistema educacional for renovado, modernizado, abrangendo ações pedagógicas, porque a inclusão é desafiadora e os professores devem fazer parte dessa mudança. Os alunos com deficiência devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar. Descreve também em seu livro, que primeiramente todos os cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças para saber lidar com estes alunos.

Em resumo: para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAN, 2003 p. 25).

Os serviços de apoio especializados, tais como os de intérpretes de língua de sinais ou monitores e auxiliares de sala de aula que acompanham os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, que possuem algum curso preparatório de inclusão escolar, não poderiam substituir, as funções do professor responsável pela sala de aula, como ainda ocorre em algumas escolas, pelo fato do professor não se sentir preparado o suficiente para recebê-los e conduzir seu processo ensino-aprendizagem. “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (MANTOAN, 2003, p. 42). É nesse sentido que a escola deve ser repensada, juntamente à formação dos professores, no sentido de que:

É preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais (MANTOAN, 2003 p. 43).

No caso de uma formação continuada direcionada à inclusão escolar para profissionais da educação, como uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos que envolvam práticas de inclusão, ajudaria muito no dia-a-dia nessa perspectiva inclusiva na escola. Sendo assim, a preparação do professor, nessa direção, requer um modelo diferente das propostas de cursos profissionais e superiores existentes, pois a escola está sempre em constante transformação. E essa formação e atualização contínua do professor contribuem para a inclusão de alunos, como os de Transtorno do Espectro Autista, de como melhor atender às suas necessidades dentro da sala de aula.

A escola é um espaço de acesso ao conhecimento, é o lugar que vai proporcionar aos alunos condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. É um motivo a mais para que as escolas se atualizem, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos. É um lugar que também prepara o futuro, onde as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, e conseqüentemente serão adultos que saberão entender e compreender a importância da inclusão. Este movimento inclusivo beneficia a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social que é pensado no coletivo e não individualmente.

Alguns dos benefícios da inclusão têm como exemplos: a criança crescer e se desenvolver em ambientes integrados, a valorização da diversidade humana, à compreensão de que os sujeitos que integram à sociedade são iguais em direito e diferentes em necessidades, demandando cuidados específicos àqueles que necessitam. Vislumbra-se, assim, que na integração entre os diferentes sujeitos, à educação caminha na direção de que as crianças sejam mais bem preparadas para a vida adulta em uma sociedade diversificada, pois elas entenderão que na complexidade humana, só há o progresso quando todos têm o seu direito de ser e estar no mundo respeitados e valorizados (GONÇALVES; GONÇALVES, 2017). Com todos estes benefícios, a sociedade em geral, a comunidade escolar, os alunos e seus familiares se beneficiam, formando indivíduos solidários e sem preconceito, com um vínculo de respeito a todos os integrantes de uma sociedade real e com suas diferenças.

### **Educação inclusiva nas aulas de Educação Física**

A educação inclusiva se apresenta com o objetivo de garantir o acesso a todas as pessoas à educação, permitindo caminhar em direção à igualdade de oportunidades no ensino. Essa perspectiva inclusiva valoriza a diversidade humana e busca contemplar a integração de todos, independente e, ao mesmo tempo, valorizando as características individuais de cada sujeito. Isto é, à perspectiva da educação inclusiva se pauta no encontro dos diferentes, retratando a diversidade humana. Além disso, a educação inclusiva busca garantir que todos que estão na escola tenham a oportunidade para o seu desenvolvimento, partindo, o processo de ensino-aprendizagem-avaliação das potencialidades que cada sujeito oferece.

A escola é um espaço de relações humanas, e nela a inclusão deve - ou deveria - estar inserida nos processos e ações de inclusão de pessoas com deficiência, seja ela física, mental, sensorial ou múltipla. O ambiente escolar inclusivo é receptivo à ideia de reunir estudantes com ou sem deficiência em um mesmo ambiente de aprendizagem, reconhecendo que este convívio beneficia a todos (SIQUEIRA; CHICON, 2016). Pois é dever da escola dar conta da tarefa de educar qualquer criança ou jovem, sem afastá-lo do convívio com outros colegas, sem esconder sua diferença. E perceber que ao afastar este aluno com deficiência, o sistema de ensino comete vários equívocos: reforça preconceitos e práticas discriminatórias, despreza o potencial da pessoa com deficiência.

E com a Educação Física escolar inclusiva não é diferente, ela integra o currículo escolar e tem-se mantido na linha deste movimento inclusivo, no qual tem por objetivo desenvolver e construir modelos educativos que rejeitem a exclusão entre os alunos, promovendo uma aprendizagem livre de barreiras (SILVA; OLIVEIRA, 2018). Através da Conferência da Organização das Nações Unidas em 21 de novembro de 1978 e a aprovação da Carta Internacional de Educação Física e Desportos intensificaram-se, com o passar do tempo, as discussões acerca da formação do professor de Educação Física, de forma a subsidiar a ação desse profissional junto às pessoas com deficiência (CRUZ, 2008).

Neste contexto, surge a Educação Física Adaptada (EFA) como uma subárea da Educação Física, cujo estudo é a atividade física para as pessoas com deficiência, adequando metodologia de ensino e tecnologias para o atendimento às características de cada indivíduo. Destacamos que a ideia da EFA surge a partir de um paradigma médico, tendo como principal objetivo restaurar as capacidades funcionais de soldados que voltavam mutilados especialmente dos combates da Segunda Grande Guerra (MARQUES; CASTRO; SILVA, 2001). No entanto, essa área vem se modificando com os avanços sociais, assumindo a perspectiva de uma Educação Física inclusiva, capaz de tematizar a realidade concreta e elaborar, de forma crítica, atividades que estejam alicerçadas na busca pela complementaridade que somente é possível através do encontro das diferenças.

Mesmo com a evolução que o curso vem apresentando ao longo dos anos para a facilitação do conhecimento sobre a inclusão, a área da educação física ainda sofre uma defasagem retratada no sentimento de despreparo dos professores que devem desenvolver seu trabalho com pessoas com deficiência, falta de interesse e até mesmo falta de conhecimento por parte dos professores da área sobre os atuais estudos acerca da importância de se pensar o processo inclusivo também nas instituições escolares (FIORINI; MANZINI, 2014a; 2014b; PEDROSA ET AL., 2013; GORGATTI; DE ROSE JR, 2009). Não queremos aqui, portanto, culpabilizar os professores de Educação Física ou de qualquer outra área do conhecimento sobre a não efetivação das políticas inclusivas, uma vez que é notável a intensificação de seu trabalho nos últimos anos, somados a outros fatores que também causam a precarização da sua profissão (GONÇALVES, 2018). Contudo, ressaltamos que, em uma perspectiva inclusiva, o perfil do professor:

[...] exige uma atitude aberta, disposto a ler e reler o fenômeno educacional e acompanhar a velocidade de suas modificações [...]. Para isto, o professor deverá saber correlacionar a formação docente e suas práticas, legitimando o saber e o fazer na educação de forma a incluir todos os alunos em sua heterogeneidade e conflitos que trazem para dentro da escola (GONÇALVES; GONÇALVES, 2017, p. 222).

De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Melo, Martinez e Lunardi (2013), a opinião dos familiares também pode retratar as expectativas quanto à participação de seus filhos nas aulas de Educação Física ou mesmo na rotina escolar. Neste estudo participaram 130 familiares de alunos com deficiência, os quais foram avaliados através de questionário. Os resultados apontaram que a dispensa das aulas de educação física ocorre por diferentes fatores, inclusive por orientação médica. A grande maioria dos familiares (90,9%) é favorável à participação dos alunos com deficiência nas aulas, inclusive concordam que esta participação favorece a inclusão escolar, e 40% dos familiares desconhecem as atividades realizadas, 94,1% apontam a necessidade de aperfeiçoamento dos professores de Educação Física para atendimento adequado, e 17,3% desconhecem o motivo da dispensa, pois não apresentaram atestado médico na escola ou para o professor. Os familiares apontaram como benefícios da inclusão nas aulas: aspectos físicos, psicológicos e sociais. E como aspectos negativos, incluíram a inadequação e dificuldade de participação nas atividades propostas pelos professores, bem como o despreparo do professor.

Desta forma, verifica-se que a dispensa dos alunos com deficiência poderia ser minimizada, se os motivos fossem mais bem avaliados ou as atividades propostas se adequassem às limitações apresentadas pelos alunos, reduzindo assim os motivos da exclusão.

A formação de um profissional de Educação Física tem um papel fundamental para a sua atuação com o desenvolvimento do processo de aprendizagem de seus alunos. Pode-se dizer que à formação profissional primeiramente cabe à universidade, que tem como função criar recursos para o desenvolvimento das atividades do profissional (CRUZ, 2008).

Assim, após o professor ter passado pela formação acadêmica com experiências práticas como também teóricas, *está apto* a formular e organizar as suas aulas para melhor atender as necessidades de seus alunos respeitando suas especificidades. Certamente, na caminhada do saber com seus alunos, conseguirá entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um, provocando a construção do conhecimento com maior adequação. Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formam uma teia de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de entendimento e de desenvolvimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente.

## Conclusão

Ao analisar essa temática, pretendemos lançar importantes pistas para aqueles que têm a responsabilidade ética e legal de garantir condições concretas de inclusão escolar aos estudantes que demandam necessidades especiais para serem tratados e educados da maneira da qual necessitam. Acreditamos que a escola pode se constituir como um espaço-tempo importante no processo de efetivação da inclusão, por meio de um modelo de ensino-aprendizagem-avaliação que vislumbre as diferenças entre os sujeitos e viabilize o exercício.

Assim, entendemos que a educação aos indivíduos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos alunos, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e tecnologias assistivas para atender às necessidades das crianças. Comprendemos que é de extrema relevância que o professor seja capacitado a atender as demandas de seus alunos no que se refere aos processos de aprendizagem, uma vez que este assume papel fundamental na aproximação entre os estudantes e o objeto de saber, além de reconhecer a importância da formação de um profissional de Educação Física para a atuação com o desenvolvimento do processo de aprendizagem desses alunos.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatística de perturbações mentais**. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ATALLAH, N. A.; CASTRO, A. A. Revisões sistemáticas da literatura e metanálise: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. **Diagnóstico & Tratamento**, v. 2, n. 2, p. 12-15, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 247, p. 2773327834, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Senado Federal, Brasília, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. **Lei de Libras**. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002
- BRASIL. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008a.
- BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica: Documento Final**, 2008b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 02 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009a.

- BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 13**, de 24 de setembro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009b.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502** de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acesso em: 16 de fev. de 2021.
- CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente exclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.
- ESCOLAR, INEP Censo. notas estatísticas. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, p. 15-44, 2018.
- FAVORETTO, N. C; LAMÔNICA, D. A. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira De Educação Especial**, n. 20, v. 1, p. 103-116, 2004.
- FIORINI, M. L; MANZINI, E. Formação do professor de Educação Física para inclusão de alunos com deficiência. **Poiesis Pedagógica**, n. 12, v. 1, 2014.
- FIORINI, M. L; MANZINI, E. J.. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.
- GAIATO, M. **Autismo: diagnóstico precoce**. Saiba como identificar os sintomas em crianças pequenas. Recuperado de <<https://pt.scribd.com/document/405278694/AutismoDiagnostico-Precoce-Mayra-Gaiato>>, 2016.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GONÇALVES, P. S. . **Entre a massificação do ensino e a busca de uma escola justa: a perspectiva dos professores de educação física do programa ação integrada para adolescentes de Esteio/RS** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2018. Recuperado de <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184635>>.
- GONÇALVES, P. S; GONÇALVES, C. M. Escola democrática e a padronização dos modos de aprender. **Expressa Extensão**, n. 22, v. 2, 2017.
- GORGATTI, M. G; DE ROSE JR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, v. 15, n. 2, p. 119-140, 2009.
- LOSAPIO, M. F; PONDE M. P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 30, v. 3, p. 221-229, 2008.
- MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MARQUES, U. M; CASTRO, J. À. M; SILVA, M. A. Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 1, n. 1, p. 73-79, 2001.
- MAS, N. A. Transtorno do espectro autista-história da construção de um diagnóstico. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica). - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Rio Grande do Sul, 2018.
- MELO, A. C. R. DE; MARTINEZ, A. M.; LUNARDI, C. C. Inclusão nas aulas de educação física. **Conexões**, n. 11, v. 4, 125-146, 2013.
- PEDROSA, V. et al. A experiência dos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar do estudante surdo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 2, p. 106-115, 2013.
- SCHMIDT, C; NUNES, D. R. D. P; PEREIRA, D. M; OLIVEIRA, V. F; NUERNBERG, A. H; ADRIANO; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18 n. 1, p. 222-235, 2016.

SILVA, B; OLIVEIRA, M. Contribuição da educação física escolar para crianças com espectro autista. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 7, n. 2, p. 87-99, 2018.

SIQUEIRA, M. F; CHICON, J. F. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Recebi do em: 01/11/2020

Aprovado em: 03/04/2021