

Inclusão e TEA: Caderno de Práticas Inclusivas no contexto da Educação Física escolar



**Recurso Pedagógico: Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional - ProEF**

Antônio Messias de Aquino Júnior

Orientadora

Prof^a Dr^a Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Antônio Messias de Aquino Júnior

Orientadora: Profa Dra Isabel Cristina Vieira
Coimbra Diniz

INCLUSÃO E TEA: CADERNO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RECURSO PEDAGÓGICO: MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL PROEF



**Mestrado
Profissional Educação Física
em Rede Nacional**



Belo Horizonte
2024

A657i Aquino Junior, Antônio Messias de
Inclusão e TEA [recurso eletrônico] : caderno de práticas inclusivas no contexto da educação física escolar /Antônio Messias de Aquino Junior ; orientadora Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz. Belo Horizonte : EEEFTO / UFMG, 2024.
1 recurso eletrônico (81p. : il.,)

Apresentado originalmente como dissertação de mestrado do autor defendida na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais

Bibliografia: f.60-79
ISBN: 978-85-61537-34-0 (ebook)

1.Educação física. 2. Autismo. 3. Inclusão em educação. I. Diniz, Isabel Cristina Vieira Coimbra. II. Título.

CDU:613.71

Para Pedro, Davi e Luciana

Apresentação

Caro leitor, apresentamos a você o E-book Inclusão e TEA: Caderno de Práticas Inclusivas no contexto da Educação Física escolar, recurso educacional produzido a partir dos resultados de uma pesquisa intitulada “Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física no contexto do Colégio Militar De Belo Horizonte: Olhares e Práticas Pedagógicas” do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFMG), sob a orientação da Professora Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz.

Este material tem como objetivo servir de referência para docentes do componente curricular Educação Física que têm alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas turmas, uma vez que traz, a partir das características de alunas/os com TEA, possibilidades de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física.

Não temos a pretensão de que seja um guia ou cartilha, nem tampouco se trata de uma “receita de bolo”, mas sim de ações pautadas nas constantes discussões e planejamentos destas ações pelos docentes do Colégio Militar de Belo Horizonte.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que apresenta características que podem variar significativamente de indivíduo para indivíduo, apresentando, principalmente, déficits na comunicação e interação social.

Também estão presentes padrões restritos e repetitivos de comportamento. Desde 2013, com a nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS 5), o autismo, assim como outros transtornos, foram classificados como TEA.

Temos percebido um aumento no número de diagnósticos de estudantes com TEA e, conseqüentemente, aumento de suas matrículas em escolas de ensino regular.

Porém, não caminha na mesma velocidade a preparação da escola, de uma forma geral, para recebê-los, tampouco a qualificação de nós, professores, para que saibamos lidar com esse público no sentido de promover adequada inclusão nas aulas de Educação Física, seja por falta de formação, capacitação ou minimamente de informação sobre como proceder, o que faz com que as nossas ações sejam pautadas no empirismo ou, na medida do possível, quando procuramos estudar e aprofundar os nossos conhecimentos sobre as características da deficiência em questão.

Compreendemos que a falta de preparação acadêmica e a formação continuada insuficiente dos professores impactam diretamente na qualidade da educação inclusiva.

A ausência de disciplinas específicas sobre deficiências, especialmente no que tange ao TEA, nos cursos de graduação, resulta em profissionais pouco preparados para lidar com as necessidades complexas desses estudantes.

Essa lacuna formativa contribui para que os professores se sintam inseguros e, muitas vezes, ineficazes em sua prática pedagógica.

Além disso, a formação continuada, que poderia mitigar esse problema, enfrenta obstáculos significativos. A escassez de programas acessíveis e a falta de tempo, devido às demandas intensas da prática docente, dificultam a atualização dos conhecimentos necessários para uma educação inclusiva efetiva.

Quando esses programas estão disponíveis, por vezes não abordam as necessidades específicas do contexto escolar em que os professores atuam, tornando-os menos eficazes.

A diversidade das características dos estudantes com TEA exige dos educadores uma adaptação constante de suas práticas pedagógicas, o que acontece mais provavelmente com um conhecimento mínimo das especificidades do transtorno.

A realidade, entretanto, é que muitos educadores se deparam com uma variedade de desafios comportamentais e de aprendizagem para os quais não se sentem preparados.

Essa situação pode resultar não apenas em uma prática pedagógica inadequada, mas também em um ambiente escolar pouco acolhedor para os alunos com TEA, comprometendo o seu desenvolvimento pleno. As trocas entre docentes a partir da narrativa das suas vivências pode colaborar no sentido de se estabelecer estratégias efetivas de inclusão.

Percebendo este cenário complexo, foi realizada a pesquisa “Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte: Olhares e Práticas Pedagógicas” com o objetivo de se analisar as dificuldades encontradas pelos Professores e Professoras de Educação Física do Colégio Militar de Belo Horizonte no processo de inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas, bem como as possibilidades de intervenção para que esta inclusão acontecesse de forma efetiva.

Por meio de encontros periódicos, os docentes puderam partilhar as suas vivências com alunos com TEA, destacando as suas características, bem como descrevendo as estratégias pedagógicas adotadas no sentido de minimizar as demandas destes estudantes no âmbito da Educação Física escolar.

Nosso objetivo, portanto, é apresentar os resultados destes momentos formativos coletivos para que sejam referência no planejamento das ações docentes.

Este e-book é dividido em 2 capítulos, a saber: no capítulo 1 “Inclusão do aluno com TEA no contexto da educação Física escolar” são abordados conceitos inerentes à inclusão, bem como preconceitos relacionados às pessoas com deficiência. Também estão presentes os aspectos legais que embasam as ações relativas à inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, a necessidade de formação específica e informação para se trabalhar com estes alunos, além da temática principal deste trabalho que é a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

No segundo capítulo são destacadas as características de cada aluno/a diagnosticado com TEA no contexto das aulas de Educação Física do Colégio Militar de Belo Horizonte, bem como as estratégias adotadas pelos docentes deste estabelecimento no sentido de promover a inclusão dos estudantes nas aulas.

Esperamos que este material possa colaborar na busca de estratégias que visem incluir alunos e alunas diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física, estimulando, inspirando e ampliando o olhar do leitor para o desenvolvimento pleno dos seus estudantes.

Entretanto, entendemos que são várias as possibilidades de intervenção pedagógica no processo de inclusão escolar e que não há apenas um percurso a seguir, como nas palavras do poeta espanhol Antonio Machado “caminante, no hay camino, se hace camino al andar.”

Boa leitura!
Os autores

Sobre os Autores



Antônio Messias de Aquino Júnior

Possui Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (1997). Especialização Lato Sensu em Avaliação e Prescrição do Exercício Físico pela Universidade Estadual de Montes Claros (2010). Mestrando do PROEF, Mestrado Profissional em Educação Física, UNESP/UFMG (2022). Atualmente é professor efetivo da carreira EBTT do Colégio Militar de Belo Horizonte.



Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1986). Mestrado em Educação Física (bolsista CAPES) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Doutorado sanduíche (bolsista CAPES) em Linguistique pela Universidade de Paris-Sorbonne IV (2013). Pós-Doutorado em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-Doutorado (bolsista CNPq) em Artes e Humanidades pela Universidade de Lisboa/Portugal (2023). Professora Associada na Universidade Federal de Minas Gerais atuando na graduação (licenciatura e bacharelado) do Curso de Educação Física e na pós-graduação junto ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) UNESP – Polo UFMG. É Líder do Grupo e Pesquisa Concepções Contemporâneas em Dança (COODA/CNPq) da UFMG, vice-líder do Grupo de Pesquisa CONTEC/CEFET/CNPq e pesquisadora do Grupo de Pesquisa EDUDANÇA/UFMG/CNPQ. Coordenadora do Programa de Dança Experimental e de inúmeros projetos da Extensão da UFMG. Tem experiência no campo da Educação, da Linguagem, da Cultura e das Artes, atuando principalmente nas seguintes áreas: Educação Física, Educação Física Escolar, Dança, Dança Experimental, Linguagem & Tecnologia e Semiótica Francesa.

SOU FEITA DE RETALHOS

Cris Pizzimenti

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	14
CAPÍTULO 1 - A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	20
1.1 Autismo, TEA, integração, inclusão e capacitismo: conceitos e preconceitos	21
1.2 TEA e inclusão: entre o discurso e a ação	27
1.3 Aspectos legais da inclusão: a busca de uma sociedade inclusiva	31
1.4 Inclusão no ambiente escolar e a necessidade de (in)formação	35
1.5 Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar	39
CAPÍTULO 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	45
2.1 Sugestões de aplicação pelos olhares dos docentes	46
2.1.1 Relatos, experiências e sugestões	48
2.1.2 Orientações didáticas	58
PARA NÃO CONCLUIR	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
LISTA DE FIGURAS DECORATIVAS	83

PRIMEIRAS PALAVRAS

O TEA está presente na minha vida especialmente desde o ano de 2016, quando aconteceu o nascimento do meu filho primogênito, o Davi. Ser pai sempre foi um sonho para mim, e o nascimento do Davi foi a materialização desse sonho.

Todo o processo da paternidade, desde a descoberta da gravidez até os dias atuais, é muito prazeroso, mas também é marcado por descobertas, desafios e incertezas, pois os momentos que marcam cada fase do desenvolvimento são únicos e cada conquista dos nossos filhos também são nossas.

O desenvolvimento do Davi foi dentro do esperado para a faixa etária no que diz respeito a engatinhar, andar, começar a falar, porém algumas características nos chamavam a atenção, especialmente quando começou a ser exposto a ambientes de interação social, momentos em que apresentava comportamento peculiar, por exemplo, isolando-se e pouco interagindo com os pares.

Essa atitude ativou em nós o sinal de alerta e, a partir daí, começamos a investigar, em um primeiro momento por conta própria, fazendo alguns testes disponíveis na internet. Além disso, mantínhamos contato constante com a coordenação da escola e pediatra para entendermos melhor sobre o seu desenvolvimento.

Posteriormente, levamos Davi a uma neuropediatra e, a partir dos nossos relatos e das observações dessa profissional, logo começamos a fazer intervenções com uma equipe multidisciplinar (neuropediatra e psicólogo), pois era notório um atraso no desenvolvimento, sobretudo social e, independente de diagnóstico, as intervenções contribuiriam para a sua evolução.

Finalmente, o diagnóstico veio por meio de exames genéticos, bem como avaliação por parte da neuropediatra. Diante disso, entendo que a realização das intervenções nos prepararam e contribuíram para uma melhor aceitação do diagnóstico do Davi.

Com a chegada do Pedro, nosso segundo filho, já tínhamos a noção de que o TEA também poderia estar presente, assim como os desafios com os quais já estávamos acostumados. O seu desenvolvimento inicialmente parecia se afastar do TEA, mas a dificuldade na fala e outras características contribuíram para confirmar o diagnóstico e logo começamos com as intervenções com profissionais especializados.



Nesse contexto, falar de paternidade atípica é falar de desafios, sendo o primeiro e mais importante, a meu ver, o de nos desarmarmos de preconceitos arraigados que temos em nós mesmos, visto que vivemos e somos influenciados por uma sociedade que valoriza o neurotípico, ou seja, aquele indivíduo que se enquadra nos padrões de “normalidade” e, conseqüentemente, discrimina os neuroatípicos, em que se enquadram os indivíduos com TEA.

Outra postura necessária está no sentido de se ajustar a rota de uma paternidade idealizada para uma nova realidade, com novas perspectivas.

Acredito que pais de crianças neurotípicas convivam cotidianamente com incertezas sobre o futuro dos seus filhos e creio que para pais atípicos essas incertezas são ainda maiores. Sendo assim, questões como autonomia, alfabetização e estabelecimento de relações sociais são exemplos de preocupações que nos cercam por termos filhos diagnosticados com TEA.

Outra questão importante é como essas crianças/adolescentes/adultos serão tratados em uma sociedade que discrimina os diversos. Frequentemente são veiculadas notícias de crianças atípicas que sofrem bullying nas escolas e em outros ambientes.



Esses anseios partem certamente das minhas percepções, das relações que se entrelaçam no meu cotidiano, do lugar de pai/professor na relação com os filhos/alunos, pensando que a pretendida inclusão é um processo que se tem solidificado, contudo ainda é um caminho percorrido a passos lentos, mas que devemos sempre buscá-lo no sentido de se pensar em uma sociedade mais humana e tolerante às diversidades.

Desde o início da minha trajetória como professor, diversos aspectos têm-me inquietado e são alvo de debates entre colegas de profissão.

A participação como professor-pesquisador em um mestrado profissional em Educação Física me possibilita ampliar não somente estes debates, como também os meus conhecimentos sobre questões presentes no meu dia a dia, além de me fazer querer entender mais sobre aspectos ligados à minha realidade, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos diagnosticados no TEA nas aulas de Educação Física.

A paternidade atípica, aliada ao aumento do número de casos de estudantes com TEA no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte, instituição da qual faço parte, me fez vislumbrar a possibilidade de adotar, como tema de pesquisa, a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Dentro desse contexto, também destaco a diversidade de características deste grupo de indivíduos e as possibilidades de intervenção pedagógica no âmbito da Educação Física escolar.

Nesse sentido, este e-book tem a pretensão de colaborar com docentes na identificação de características e demandas de alunos diagnosticados com TEA, bem como propor estratégias de intervenção pedagógicas no sentido de se buscar uma inclusão que atenda às características individuais de alunos e alunas.

Antônio Messias de Aquino Júnior

CAPITULO 1

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



1.1 Autismo, TEA, integração, inclusão e capacitismo: conceitos e preconceitos

Nos tempos atuais, os termos autismo, Transtorno do Espectro Autista (TEA), capacitismo, integração e inclusão têm sido utilizados com uma frequência relativamente grande, porém ainda há quem não saiba os significados deles ou, por vezes, os emprega de forma equivocada, causando desconforto ou até constrangimento nos indivíduos diagnosticados com TEA.

Nesse sentido, é importante esclarecer o significado desses termos, na tentativa de minimizar as possibilidades da sua utilização de forma inadequada e preconceituosa quando se trata de pessoas com deficiência.

o Transtorno do Espectro Autista é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento e caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014, p. 32)

Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p. 32).

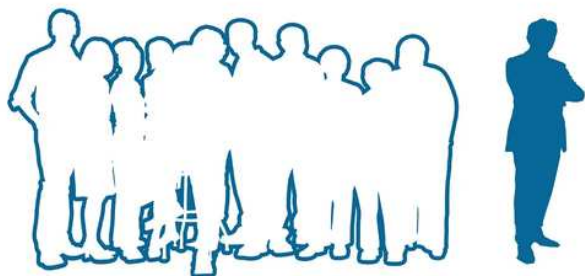
O TEA se manifesta de formas variadas em cada pessoa, refletindo uma ampla gama de características que podem diferir em intensidade e grau. Algumas pessoas podem exibir traços autísticos sem ter um diagnóstico formal. Por isso, é fundamental que cada indivíduo com TEA receba um tratamento personalizado, ajustado às suas necessidades específicas.

Devido à diversidade de sintomas e às inúmeras características associadas a prejuízos na linguagem, nos aspectos sociais, acadêmicos, cognitivos e emocionais, o diagnóstico do TEA apresenta um desafio significativo para médicos, psicólogos e outros profissionais da saúde mental infantil. Portanto, é crucial que as intervenções terapêuticas e o suporte no ambiente escolar sejam cuidadosamente individualizados para atender às necessidades específicas de cada indivíduo (Gaiato, 2018).

A informação atualmente desenvolve-se e expande-se com grande rapidez, e o mesmo deveria ocorrer com o entendimento das características de pessoas com deficiência, ajudando a reduzir o preconceito.

No entanto, é comum ouvir comentários preconceituosos como: “Olha lá o autista, só fica no celular”, “Esse cara não conversa com ninguém, parece autista”, ou “Aquele aluno é muito tímido, deve ser autista”.

Além disso, o autismo é frequentemente utilizado de forma pejorativa, como em expressões como “Lembra daquele aluno, muito habilidoso nas aulas de Educação Física, aquele autista”. Esses exemplos revelam o despreparo e a falta de sensibilidade da sociedade em relação à diversidade, evidenciando diferentes formas de preconceito..



Crochik (2012) destaca que o preconceito se manifesta pela hostilização de indivíduos que apresentam comportamentos ou características desvalorizadas pelos preconceituosos. Nesse contexto, o autor menciona Krech, Crutchfield e Ballachey (1975), que definem o preconceito como uma atitude que se expressa através de ações como a marginalização e a segregação, opostas aos princípios da inclusão.

Uma das formas de preconceito é aquela relacionada às pessoas com deficiência, isto é, o capacitismo, que é o preconceito das pessoas pela sua deficiência, considerando-as incapazes, tendo como referência um padrão corporal e até mesmo neurológico “ideal”. Assim, os indivíduos “desviantes” ou que não se enquadram nesse padrão são tidos pelos preconceituosos como incapazes de participar plenamente das atividades sociais.

O glossário de acessibilidade disponível no site da Câmara dos Deputados define capacitismo como um ato de preconceito contra pessoas com deficiência, barreira atitudinal daquelas pessoas que, ao considerarem as diferenças e impedimentos corporais das pessoas com deficiência, as julgam como incapazes (Brasil, s.d.).

Para Sasaki (2020), o foco do capacitismo está nas “capacidades”, enquanto que as pessoas com deficiência são supostamente limitadas, logo “incapazes”. Desse modo, as pessoas sem deficiência supostamente servem como parâmetro do que é ser capaz, pois constituem a maioria da população e são aparentemente consideradas “normais”.

Temos acompanhado o aumento do número de indivíduos com deficiência dentro das escolas regulares e este aumento é frequentemente associado ao sucesso da inclusão. Nesse sentido, é importante diferenciarmos os termos inclusão e integração, pois muitas vezes é esta última que ocorre, principalmente no ambiente escolar.



A integração se caracteriza como um processo que visa inserir alunos com deficiência em uma escola regular, porém, nem sempre existe preocupação com as adaptações curriculares necessárias ao atendimento das demandas individuais dos estudantes.

Sasaki (2005), concorda ao afirmar que, na educação, a integração se limita à inserção de alunos com deficiências. Os alunos acompanham as atividades desenvolvidas em cada contexto, o que ele define como “educação para normalização”. A escola não tem iniciativa de modificar a sua estrutura nem os processos pedagógicos de ensino, assim as possibilidades de adaptação aos padrões da escola são orientadas pela capacidade de adaptação dos alunos.

Já a inclusão vai além da mera presença física destes educandos, trata-se de adaptar e modificar o ambiente escolar, o currículo e as práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar plenamente e beneficiar-se da educação.

Envolve, ainda, um esforço sistemático para ajustar o ensino e as práticas escolares no sentido de garantir que todos os alunos possam aprender e participar de maneira equitativa do processo educativo.

Para Arnaiz Sánchez (2005), ao contrário da integração, na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais. A autora ainda afirma que a melhoria das propostas de intervenção pedagógica atinge todos os alunos e o conjunto da escola, não se beneficiando da educação inclusiva somente aqueles com deficiência.

No entanto, a inclusão ainda parece ser um obstáculo tanto para professores quanto para toda a comunidade escolar, principalmente pela falta de conhecimento, e isso pode estar ligado, dentre outros fatores, a uma formação que não contempla a inclusão como uma possibilidade de intervenção profissional.

1.2 TEA e Inclusão: entre o discurso e a ação



Tem aumentado de forma considerável o número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas, o que, de certa forma, favorece o discurso daqueles que atribuem a esse aumento o “sucesso” da inclusão. Sabemos, contudo, que não basta matricular o aluno com deficiência para que a inclusão de fato ocorra, é preciso então que as escolas estejam preparadas, que toda a comunidade escolar se mobilize para que os estudantes sejam incluídos e se sintam pertencentes ao ambiente escolar.

Na contramão do crescimento de matrículas, estão algumas escolas particulares, que se dizem inclusivas, mas recusam a matricular alunos com deficiência, negando a eles um direito fundamental.

Para Machado (2015), além da conduta ilegal, essas instituições perdem a oportunidade de aproveitar os benefícios da educação inclusiva ao verem a deficiência como sinônimo de incapacidade, o que acaba reforçando a discriminação.

Muitas vezes não chegam a conhecer os estudantes e suas potencialidades, pensando apenas nas dificuldades que eles possam ter em função da deficiência. A autora ainda reforça que o papel da escola deve ser de acolhimento, confiança e desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, e não um ambiente segregador e excludente, que nega a esses estudantes um direito fundamental.

Para além da questão humana, ao negar matrículas a estudantes com deficiência, os gestores acabam por esbarrar em questões legais, pois ferem a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Conforme o Art. 27, parágrafo único, cabe ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade em geral, “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, p. 8).

Mais especificamente a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista define, em seu Art. 7º, a pena de 3 a 20 salários mínimos para o gestor escolar ou autoridade competente que se recusar a matricular aluno com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva, a LBI ainda coloca como incumbência do poder público, entre outras medidas, a garantia da existência de um sistema educacional inclusivo e o aprimoramento dele, um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, medidas individuais e coletivas que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, elaboração de plano de atendimento educacional especializado, bem como a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015).

Apesar da lei definir claramente o papel do poder público no sentido da garantia dos direitos da pessoa com deficiência no ambiente escolar, é preciso que se definam quais os mecanismos de controle e avaliação para que o seu cumprimento seja efetivado, do contrário, a educação inclusiva fica apenas no discurso.

Entendemos a educação inclusiva como uma concepção ainda não plenamente presente na experiência docente materializada no modo de conceber o processo, o espaço e o tempo formativo e educacional que se contrapõem à ideia de organização social com base na hierarquização, definida com base nas diferenças individuais dos alunos. Consequentemente, a educação inclusiva não se destina a um público específico, mas à totalidade do corpo discente (Crochik; Costa; Faria, 2020, p. 3).

Assim, não adianta lutarmos apenas pelo cumprimento da lei – no sentido de garantir o acesso e a permanência da pessoas com deficiência na escola –, se essa presença ainda acontece em meio a um ambiente carregado de preconceito e de valorização dos alunos tidos como “normais”, sem uma modificação das condições escolares em todos os seus aspectos em que os docentes não têm (in)formação necessária para lidar com todos os estudantes de forma indistinta, e a escola não possui profissionais preparados para trabalhar com inclusão.

Pelo exposto, percebemos o quanto é urgente e necessária a adoção de ações efetivas que promovam a educação inclusiva, pois, do contrário, estaremos adotando antigas práticas de integração, atribuindo a alunos, família e instituição especializada a responsabilidade pela inclusão das pessoas com deficiências, ou seja, é necessário menos discurso e mais ações!



1.3 Aspectos legais da inclusão: a busca de uma sociedade inclusiva

Nos últimos tempos, muitas foram as conquistas das pessoas com deficiência, especialmente daquelas diagnosticadas com TEA, tanto através de iniciativas de entidades públicas e privadas, quanto de leis e decretos que garantem a esses indivíduos direitos nas áreas de saúde, educação, lazer, transporte, trabalho, assistência social, entre outros.

Todas essas iniciativas e a legislação referentes aos direitos das pessoas com deficiência, especialmente aquelas com TEA, apontam para a busca de uma sociedade inclusiva e visam minimizar os prejuízos nos aspectos sociais característicos do espectro.

Para efeito de cumprimento da legislação, considera-se pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1)”.

No campo da educação, existem leis e decretos que trazem, em seu texto, referências às pessoas com deficiência e deveres de estabelecimentos de ensino no sentido de promover a inclusão nas escolas.

Mais especificamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, na sua meta 4, a universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado à população com deficiência de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino, “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014, p. 11).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz referência à inclusão do estudante com deficiência, ao apontar a necessidade de um planejamento com foco na equidade, na tentativa de reversão da situação de exclusão histórica, requerendo também o compromisso com alunos com deficiência através “práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (Brasil, 2018, p. 16).

A educação especial merece um destaque maior nas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) que trazem um tópico específico sobre esta modalidade de ensino.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2013, p. 42).

Em estudo sobre as documentos que orientam a política de inclusão, Machado, Fernandes e Medeiros (2021) apontam, contudo, disparidades entre as orientações curriculares referentes a tais políticas. Enquanto que as DCNs “são as orientações em que mais encontramos aportes de políticas inclusivas, isso tanto em suas referências, quanto nos discursos que a compõe”, a BNCC faz essas referências “em menor textualidade que as DCNs, além de poucos apontamentos no recorte da Educação Física” (Machado; Fernandes; Medeiros, 2021, p. 6).

Nesse contexto, os autores alertam que a Educação Física nas escolas pode ser instrumento de inclusão ou exclusão “a depender de como e com quais bases esse trabalho é desenvolvido [...]. Por isso, precisamos ter a expressão desses direitos nas diferentes orientações” (Machado; Fernandes; Medeiros, 2021, p. 2).



Tanto para a educação, como para outros segmentos da sociedade, a Lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA se constitui como um importante passo na busca da inclusão desses sujeitos, pois seu Art. 1º, parágrafo 2º considera a pessoa com TEA como pessoa com deficiência.

Desse modo, a classificação de indivíduos com TEA como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, é um marco, uma vez que representa a garantia de todos os direitos e benefícios concedidos a pessoas com deficiência a esse grupo. Apesar disso, nem sempre indivíduos com TEA, bem como as suas famílias, têm conhecimento sobre seus direitos e/ou procedimentos para exercer a sua garantia.

O autismo tem ganhado cada vez mais atenção, e a sociedade está progredindo no entendimento do TEA e do papel desses indivíduos na sociedade. No entanto, é crucial que as campanhas de conscientização sejam mais frequentes no sentido de promover uma convivência harmoniosa com as diversidades, especialmente no que diz respeito às pessoas com TEA. Além disso, essas campanhas devem alertar para que os indivíduos com TEA conheçam seus direitos e possam exercê-los plenamente.

Pelo exposto, percebemos que são várias as iniciativas, bem como a legislação relativas à garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Entretanto, ainda que tais fatores apontem para um caminho importante no sentido de incluir esse público, não existe a garantia de que estes usufruirão dos seus direitos de cidadão, e os desafios, muitas vezes, estão no fato de fazermos com que a sociedade seja, cada vez mais, consciente do seu papel nesse processo.

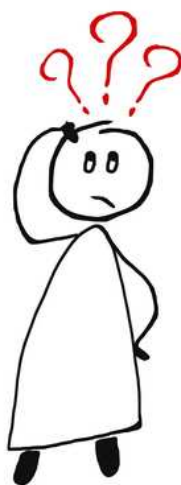
1.4 Inclusão no ambiente escolar e a necessidade de (in)formação

Vários são os sentimentos possíveis ao ser humano quando se depara com algo novo. A novidade, por si só, pode nos trazer sensações de desafio, motivação, insegurança e até medo.

A presença de um aluno com deficiência no ambiente escolar geralmente é marcada pelo desafio e, em muitos casos, por insegurança daqueles e daquelas que lidam diariamente com esse estudante.

A falta de formação e às vezes até de informação talvez sejam as principais causas da insegurança, pois o professor pode se ver sem ferramentas ou até mesmo sem trato para lidar com a situação.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (Pimentel, 2012, p.139).



Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é preciso então que a comunidade escolar esteja preparada, que os professores que trabalhem com esses educandos tenha formação específica, ou minimamente informação sobre os limites de aprendizagem no processo de ensino, bem como as potencialidades de cada um dos alunos atendidos pela escola

Deve-se buscar garantir um atendimento que permita, pelo menos em um primeiro momento, acolhimento àquele aluno e, posteriormente, adequada inclusão, sendo importante, por conseguinte, mais do que métodos e técnicas de aprendizagem.

No contexto da inclusão de estudantes com deficiência, para além da formação inicial, se faz necessário um processo de formação continuada.

Também se torna importante a criação de espaços de trocas de experiências e permanente discussão sobre o tema para que, além da formação, professores e professoras também tenham informação sobre as demandas que seus alunos apresentem e adotem estratégias metodológicas que favoreçam a sua inclusão no ambiente escolar.

Nesse sentido, Martins (2012) ressalta que, por mais que haja uma boa formação inicial, a formação continuada assume grande importância no sentido de se atender aos princípios de atenção à diversidade, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiências.

Enfatiza ainda que não somente professores, mas todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola devem estar preparados para atuar com a diversidade, ou seja, a inclusão não deve ser restrita às salas de aula, mas sim envolver toda a comunidade escolar.

Por fim, a autora alerta para que a inclusão não aconteça apenas no campo da socialização, mas também em um “processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada” (Martins, 2012, p. 36).

Em suma, é crucial que a formação inicial dos professores inclua, ainda que de forma introdutória, uma abordagem sobre educação inclusiva. Igualmente importante é a formação continuada, que permite aos educadores se atualizarem sobre os aspectos mais recentes das deficiências e os avanços no campo educacional.

Contudo, é no cotidiano escolar, no contato dos alunos com deficiência com os seus pares, bem como na troca de experiências pedagógicas entre docentes que estes se encontrarão, amparado pelos conhecimentos adquiridos durante a sua formação (inicial ou continuada), e definirão as melhores estratégias para lidar com as diversidades, melhorando o seu fazer diário na escola com uma tendência a ter atitudes mais assertivas na busca de uma inclusão eficaz.



1.5 Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar

As aulas de Educação Física, por si só, já se constituem como um ambiente de acolhimento às diversidades devido ao fato de haver, nesse espaço, estudantes com diferentes vivências em relação ao comportamento motor, bem como aos diversos conteúdos do componente curricular. Nesse contexto, a inclusão do aluno com TEA mostra-se tanto oportuna, devido às possibilidades – entre outros fatores, pela oportunidade de desenvolvimento das relações sociais com os seus pares –, como desafiadora, pois o número de estímulos (visuais, auditivos, entre outros) pode se configurar como aversivo para esse grupo de alunos.

No decurso de sua história, a Educação Física na escola traz as marcas de uma prática seletista e tecnicista, tendo o esporte como conteúdo hegemônico e com valores atrelados ao esporte de rendimento, o que gera como consequência uma prática que tende a ser mais excludente do que o contrário. Sendo assim, a inclusão apresenta-se como possibilidade de afastamento dessa concepção de aula e, mais que isso, revela-se como uma necessária “ressignificação das práticas docentes e contribuição para uma formação mais inclusiva que visa ampliar a participação de todos(as) no contexto escolar, considerando suas singularidades” (Coelho et al., 2023 p. 4).

A escola atual aparece, portanto, como um espaço plural, heterogêneo, constituído pela diversidade que desestabiliza um modelo homogêneo de aluno, isto é, um aluno que atenda a padrões de normalidade pré-estabelecidos. Logo, é importante que o professor e o professor de Educação Física saia da sua zona do conforto e esteja atento às singularidades, considere as diferenças e perceba as possibilidades de construção dos saberes por diferentes caminhos, reconhecendo também as variadas possibilidades de aprendizagem (Oliveira et al., 2019).

Durante muito tempo, a inclusão esteve contemplada nos cursos de licenciatura em Educação Física pela disciplina de Educação Física Adaptada (EFA) ou Atividade Física Adaptada (AFA), muitas vezes trabalhada de forma superficial, adotando uma abordagem ligada às deficiências físicas.

Dessa maneira, Leucas, Silva e Almeida (2019) atribuem a falta de sinergia e fluidez entre as disciplinas dos cursos de formação inicial ao trato com as deficiências por uma única disciplina. Para os autores, os conteúdos específicos da Educação Física, tais como os esportes, poderiam ser enriquecidos com a abordagem da deficiência dentro da sua disciplina, contribuindo para uma formação que vise à educação inclusiva. Nessa perspectiva, inclusão e diversidade na formação inicial em EF é, pois, uma emergência pungente.

A fragmentação da inclusão nas aulas de EF pode refletir a dificuldade dos cursos de formação de professores em intercambiar e alinhar esses conceitos de forma mais clara e longitudinal. Associar o conceito percebido de diversidade e inclusão à deficiência é um forte indício de que é necessária mais fluidez curricular e que apenas uma disciplina específica sobre o tema não conseguirá sozinha, lidar com todas essas questões (Leucas; Silva; Almeida, 2019, p. 4).

Atualmente algumas universidades mobilizam esforços na tentativa de contemplar a inclusão para além de uma disciplina específica sobre o tema, um movimento importante e necessário a fim de promover uma formação que considere a inclusão como um processo e não uma ação pontual.

É fundamental, portanto, que as instituições de ensino superior protagonizem um contexto formativo que contemple o trato com a pessoa com deficiência em todos os planos de ensino das disciplinas que envolvam práticas corporais.

Dessa maneira, a formação contribuiria para a transformação da “realidade de todos, em qualquer âmbito, seja para dentro ou fora dos muros que envolvem o paradoxo da inclusão” (Oliveira; Ventura, 2021, p. 5).

Para além dos conhecimentos essenciais e das discussões na perspectiva da atuação com pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola, o contato sistemático e direto do futuro profissional com esses indivíduos por meio de vivências práticas pode contribuir para uma mudança de concepções e paradigmas quanto à educação inclusiva.

Essa é a perspectiva que Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster (2019) entendem como viável para a formação básica docente, pois os graduandos levarão consigo experiências significativas e, através de situações reais, poderão explorar possibilidades e potencialidades dos alunos com deficiência.

De fato a vivência é importante, não somente na formação inicial, mas em todo o momento da vida do professor, visto que a inclusão é um processo inacabado, um caminho a ser percorrido com obstáculos durante todo o percurso e – seja na formação, seja na sua atuação profissional –, o professor deve estar atento às demandas atuais do processo.

Algum tempo atrás, pouco se discutia a questão da inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares e quem teve sua formação inicial finalizada há mais de 15 anos provavelmente não ouviu falar sobre isso. Daí a necessidade iminente de investirmos nos processos de formação continuada dos educadores.

Os processos formativos docentes, que não se limitam à formação inicial, são convocados também a participar das mudanças, a fim de responder de modo efetivo às necessidades do meio educacional, como é o caso das práticas inclusivas. Tomando como instigadoras essas análises iniciais e pensando a Educação Física como campo de atuação educacional ímpar, por suas práticas educativas, atreladas aos espaços, recursos e imaginário circundante, somos imbuídos a discutir o cenário da Formação Continuada de professores dessa área tendo como ênfase a inclusão (Cosmo; Chicon, 2015, p. 3).

É importante destacar que os processos de formação continuada não devem contemplar apenas professores e professoras, pois toda a comunidade escolar participa do processo de inclusão. Assim, incluir não requer tão somente adotar metodologias de ensino e estratégias pedagógicas adequadas, mais que isso, é necessário romper com as barreiras que limitam e impedem que a inclusão aconteça de forma efetiva em todos os espaços da escola, afastando-nos do estranhamento de conviver com o diverso.

Percebemos que a inclusão não depende apenas do fazer docente, pois os professores não são detentores de todas as mudanças necessárias para que a inclusão se efetive no espaço escolar. Tal trabalho precisa da implementação de medidas as quais sejam efetivadas e exercidas por todos que fazem parte do espaço educacional (Oliveira et al., 2019, p. 2).

Concordamos que a inclusão de alunos com TEA bem como de outras deficiências deve acontecer com o comprometimento de todos os atores envolvidos nesse processo, e o professor de Educação Física é um dos importantes atores no movimento da inclusão, pois o professor do conteúdo lida, no seu fazer diário, com alunos com as mais diversas características.

A heterogeneidade está sempre presente no cotidiano das aulas, e o professor de Educação Física trabalha o tempo todo com diferenças, sejam elas relativas às deficiências física, auditiva, visual, múltiplas, sejam relativas às diferenças de outra natureza, tais como, a obesidade, a indisciplina, a baixa estatura, a pouca habilidade ou mesmo um excesso de habilidade, dentre outras características (Leucas, 2009, p. 24).

Então, pensar em uma Educação Física inclusiva é pensar em em propostas fundamentadas no respeito às diversidades, entre elas, a deficiência, tendo como principal abordagem discussões relacionadas às diferenças em suas práticas, visto que vivenciar e compreender as diferenças individuais se apresentam como “fatores propícios ao enriquecimento sociocultural” (Cosmo; Chicon, 2015, p. 5).

A inclusão na EFE está muito além da presença do aluno com deficiência nas aulas. A inclusão na EF acontece quando é oportunizado a todos os estudantes a possibilidade de participação e protagonismo; acontece quando as diferenças não são vistas como barreiras, mas como oportunidades para novas experiências e aprendizados. Experiências essas que sejam significativas para os sujeitos, que lhes façam sentido, experiências com as quais consigam estabelecer uma relação de reconhecimento, pertencimento e apropriação com o conhecimento (Oliveira; Diniz, 2023, p. 208)



CAPÍTULO 2

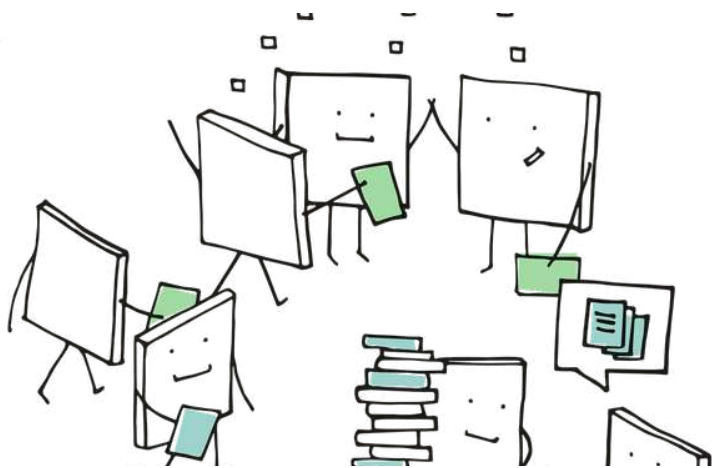
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



2.1 Sugestões de aplicação pelos olhares dos docente

Este capítulo traz ao leitor as estratégias utilizadas pelos professores e professoras do CMBH (Colégio Militar de Belo Horizonte) para atendimento às demandas dos alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física, a partir das características destes estudantes. Aqui incluem-se os alunos e alunas atendidos/as pela SAAE (Seção de Apoio Educacional Especializado) do Colégio Militar de Belo Horizonte.

Estas estratégias foram partilhadas pelos docentes nos encontros de grupo focal, instrumento utilizado na pesquisa intitulada “Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte: olhares e práticas pedagógicas” do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFMG), sob a orientação da Professora Dra. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz.



Não se trata de proposição de atividades práticas, mas sim atendimento às demandas de estudantes com TEA no contexto dos diversos conteúdos da Educação Física escolar, procedimentos a serem adotados em situações diversas, tais como sensibilidade auditiva, rigidez de comportamento, dificuldade de interação social, comportamento agressivo, baixa tolerância à frustração, dentre outras situações.

A intenção é que, ao se deparar com alunos com características semelhantes aos relatados neste e-book, o docente tenha uma referência de como proceder com estes alunos. Reforçamos que, longe de ser um guia ou cartilha, que deve ser fielmente seguido, buscamos propor alternativas de condutas com estes alunos.

A Seção de Educação Física (SEF) do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) tem, na medida do possível, o suporte dos profissionais (um pedagogo e um psicólogo) da Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) no atendimento educacional aos alunos diagnosticados com TEA, no sentido de orientar as ações, bem como entender o comportamento destes estudantes.

São 17 alunos diagnosticados com TEA atendidos pela SAEE, sendo que 7 destes não necessitam de adaptação ou qualquer atitude diferenciada em função das suas características nas aulas de Educação Física. Nos relatos seguir, foram utilizados nomes fictícios no sentido de preservar a identidade dos alunos, da mesma forma, os docentes serão numerados aleatoriamente.

2.1.1 RELATOS, EXPERIÊNCIAS E SUGESTÕES

ALUNA ALICE

Na Educação Física a aluna não necessitou de grandes adaptações para a realização das aulas, com exceção de algumas situações pontuais em que ela pediu para se retirar do local de realização da aula, demonstrando entendimento de que o ambiente, naquele momento, estava aversivo para ela. Houve, ainda, um dia em que ela não se apresentou para a aula. Cabe informar que se tratava de uma aluna novata, que ainda estava se ambientando ao CMBH.

Sugestões de intervenção: Neste momento, é importante o entendimento do professor no sentido de permitir que a aluna se retire, evitando que ela desencadeie uma crise e tenha dificuldade de se autorregular. Uma outra estratégia importante é que a aluna tenha um(a) colega de turma como referência para que possa colaborar no sentido de retirá-la do local aversivo e tentar acalmá-la.

“Teve uma, acho que uma ou duas aulas que ela pediu pra se retirar, não estava bem ali, mas foi uma situação bem pontual” (Pesquisador).

“Se não falassem que ela tinha autismo, eu não iria perceber nada” (Docente 6).

“Ela disse assim ‘Professora, a última aula eu não vim porque estava na SAEE’. Assim, eu entendi que para ela era bem tranquilo, bem resolvido” (Docente 1).

ALUNO ALBERTO

O aluno tem baixa tolerância à frustração, apresenta pouco interesse em atividades que tem pouca afinidade ou percepção de competência menor. Em alguns momentos se retrai ao ser abordado para realizar as atividades propostas, em outros, simplesmente se recusa a fazer pela complexidade da tarefa.

Sugestões de intervenção: é importante ter atenção nas características das atividades propostas, bem como no nível de progressão destas atividades, visando propor tarefas factíveis. Também é importante que o aluno seja encorajado, que as conquistas sejam valorizadas e que os erros minimizados.

“Eu tenho um pouco mais de dificuldade de acessá-lo (...)um dia ou outro eu percebi que ele não estava tão a vontade, ficava isolado (...) Eu já vi que quando eu abordo ele, só eu e ele, ele dá uma murchada e trava” (Docente 1).

“Tem só essa questão, de que um movimento mais complexo talvez ele seja um pouco abaixo e a questão dele abaixar e ficar assim, em posição fetal, quando ele está contrariado, quando ele acha que não vai conseguir, quando ele não quer fazer e aí você tem que ir lá falar para ele fazer” (Docente 6).

Talvez fique mais claro no aluno que é autista. O neurotípico vai dar um jeito de não fazer a atividade (pela falta de interesse), mas o vai ser transparente, mais autêntico. (Pesquisador).

ALUNA TINA

Aluna com sensibilidade auditiva, tem dificuldade em permanecer em ambientes com muito ruído, não aceita o uso de abafador porque não gosta. Docentes relataram dificuldade em manter o estímulo em todas as aulas de um mesmo conteúdo.

Sugestões de intervenção: retirá-la do ambiente que estiver aversivo (muito barulho) e deixar que ela se autorregule. A aluna tem uma colega que entende as suas demandas e consegue resolver esta situação. Importante ter mais de um(a) colega que possa auxiliar a aluna em situações estressoras.

“Eu não sei exatamente o que engatilhou, mas imediatamente ela e a amiguinha já tinham o protocolo. A amiguinha levou ela pra trás do espelho, sentou no colchão, deu três minutos e ela já voltou, entendeu? As duas já sabem exatamente o que fazer” (Docente 1).

“Temos que pensar nisso, esse suporte que é sempre um aluno, às vezes eu me pergunto se não é interessante também fazer e propor alguma alteração, porque é muita aula para sustentar com o mesmo aluno dando suporte” (Docente 3).

“Esse suporte é suporte para o afetivo social, no sentido assim, deu uma pane esse aluno consegue acalmar. Agora esse suporte, vamos dizer, mais técnico, de colaboração, acho que tem que variar, até para a vivência do próprio menino que ajuda, entendeu?” (Docente 2)

ALUNO ABEL

Aluno com dificuldade de interação social com colegas de turma. Interesse em poucas atividades, especialmente naquelas que tem melhor desempenho. Tem dificuldade em se expor ao realizar tarefas perante ao grupo.

Sugestões de intervenção: fazer atividades em pequenos grupos, principalmente com os colegas que tem maior afinidade. Propor atividades que o aluno tenha mais interesse. Evitar que, durante as atividades o aluno se exponha perante a turma.

“Talvez o pouco envolvimento esteja ligado à característica da atividade” (Pesquisador).

“Eu acho que tem a ver com a questão de fazer sozinho, fazer grupos e de se expor também (...) mas se expor na frente dos colegas, ele tiver que interagir com quem ele não curte” (Docente 1).

“Se eu observar que vocês estão pelo menos coreografando, aplicando as sequências e tal, eu considero vocês não se apresentarem” (Docente 1). Obs: adaptação de uma avaliação pela docente 1.

“Pelo que foi relatado até agora a dificuldade dele é de interagir, quer seja fora da atividade ou na atividade. Existe uma dificuldade interagir e isso faz com que eles se esquivem da atividade e não queira fazer” (Pesquisador).

ALUNO MARTIN

Aluno com pouca comunicação verbal. Tem dificuldade em atividades em grandes grupos, pouco entendimento sobre no conteúdo esportes tem dificuldade no entendimento da dinâmica do jogo.

Sugestões de intervenção: propor atividades analíticas, em duplas ou trios, no máximo, atividades de baixa complexidade. Estimular a verbalização do aluno.

“Assim, eu percebo que ele tem melhorado, ele tem evoluído muito, mas a questão dele é a comunicação, o que pega é a comunicação verbal (Docente 4).

Eu acho que estratégias com ele similares ao que a gente faz com outros alunos com nível de habilidade menor, grupos homogêneos em relação ao nível técnico, progressão mais lenta, regredir em alguns pontos... Não vejo assim, questão é de comunicação mesmo, mas eu acho que tem que dar informação necessária pra ele (Docente 2).

Eu acho que tem atividades de interação ele tem dificuldade de entender a dinâmica do jogo. Na verdade a quantidade de estímulos que tem é muito grande. A tendência que ele tem é focar (Pesquisador).

ALUNO LUCA

Aluno com dificuldade de interação social, pouco interesse nas atividades relacionadas à Educação Física. Dificuldade em realizar novas amizades e de se adaptar a novos ambientes e situações. Demonstra nervosismo quando pressionado e tende a se irritar, às vezes se isola.

Sugestões de intervenção: estimular o aluno a fazer as atividades, propondo pequenos grupos, principalmente com os colegas que tem maior afinidade. Verificar constantemente se o aluno recebeu a informação; manter contato visual durante as explicações (evitar falar de costas para o aluno), fazer divisões prévias nas atividades em grupo, evitando que o aluno não seja escolhida pelos colegas. Estimular o aluno, reconhecer as habilidades que ele domina.

“É uma questão de interesse dele, mas assim, quando ele é acionado responde, mas é constantemente acionado” (Docente 2).

“A única estratégia que adiantou com ele foi a gente apertar um pouco, apertar no sentido de dizer “você está faltando aula, pode ser prejudicado” (Docente 6).

“Tem que fazer as atividades, como todos os outros alunos têm que fazer, nós estamos acompanhando, aí se você perceber que está além das possibilidades dele, aí a gente tem que buscar estratégias” (Docente 2).

ALUNO TONY

Dificuldade de interação social, de realizar novas amizades e de se adaptar a novos ambientes e situações. Apresenta dificuldade na regulação e controle do humor, sendo agressivo verbalmente, por vezes utilizando palavras de baixo calão. O Aluno é frequentemente ansioso, não sabe lidar com a frustração e tem dificuldade de autorregulação.

Sugestões de intervenção: valorizar as ações do aluno durante a atividade, dar uma posição de destaque a ele, empoderá-lo com palavras de incentivo. Na medida do possível, tentar prevenir momentos e situações em que o aluno se desregula.

“É um menino que responde bem, quando você empodera ele ‘você é bacana, você consegue fazer, você dá conta’, mas ao mesmo tempo ‘tô de olho em você’ (...) mas fala com ele “o que aconteceu?” (quando ele apresentar comportamento agressivo) (Docente 2).

ALUNO JOHN

Desafios: aluno literal e com dificuldade de entender tarefas mais complexas, com várias etapas a serem seguidas. Foram percebidos traços de ansiedade.

Sugestões de intervenção: não utilizar expressões com sentido figurado, tais como “chutar com o peito do pé”, “acertou na mosca”, sendo claro nas orientações das atividades propostas. Explicitar detalhadamente cada passo da atividade. Estimular o aluno no desenvolvimento das suas tarefas.

“Inteligente, comunica bem, faz tudo, só que ele é um pouquinho literal, detalhista, é bom ter cuidado senão você passa uma orientação, se você eventualmente orienta errado ele vai achar ruim com você (...)se ele sentir que fez qualquer coisinha errada, assim, se ele sentir que ele saiu do padrão, eu vejo que ele se incomoda” (Docente 1).

“Talvez ajustar o nível de exigência dele por ele mesmo” (Docente 2).

ALUNO MARX

Desafios: aluno apresenta alterações de comportamento com relação a filtro social. Demonstrou desrespeito com docentes e colegas de turma em determinadas situações.

Sugestões de intervenção: orientação verbal das regras de conduta no ambiente da aula, chamando a atenção do aluno individualmente.

“Eu acho que o comportamento talvez seja desafiador, não no sentido de indisciplina, mas no sentido de sempre estar fazendo uma provocação, por exemplo, todas as aulas que ele teve oportunidade, ele fez alguma coisa quando ele teve um momento só dele, de fazer alguma coisa engraçada, soava engraçado, mas muitas vezes, às vezes, irônica, sabe? de fazer um movimento com alguma conotação sexual. (...) E o que eu fiz, depois que eu identifiquei isso na primeira aula foi chamar ele e falar com ele assim ‘eu acho muito legal, eu vi que você tem uma facilidade de expressão corporal que poucos alunos têm, mas assim, acima de tudo aqui eu prezo pelo respeito pelos colegas, por você mesmo, o que você vai fazer aí na aula’ (Docente 3).

“Ficar conversando, elogiando, colocando ele pra cima... Porque assim, muitas vezes chega chamando atenção, né? Aí você já virou um opositor do menino. Então, quando você ganha o menino no primeiro momento, a relação construída é positiva. Depois você faz o ajuste. E depois continuamente vai exigir uma frequência de direcionamento maior. Eu acho que é por aí” (Docente 2).

ALUNO THEO

Aluno apresenta dificuldade de interação social, déficit significativo na comunicação e linguagem verbal. Dificuldade em realizar novas amizades e de se adaptar a novos ambientes e situações. Demonstra nervosismo quando pressionado, muito sensível a barulhos e ruídos, adverso a contato físico.

Sugestões de intervenção: evitar contato físico. Tirar o aluno do ambiente aversivo e propor atividades de maior interesse, realizadas individualmente e posteriormente em duplas. Estabelecer um ou mais colegas de confiança do aluno para ser o seu par nas atividades em duplas. No caso deste aluno, ele foi sendo inserido progressivamente ao ambiente e conteúdo que estava sendo ministrado para a sua turma.

“A estratégia que adotamos foi tirar do ambiente aversivo. Depois nós fomos inserindo, a gente fala de dessensibilizar, né? Você vai dessensibilizando, então ele vai descer e participar um pouquinho com a turma naquele conteúdo (...) depois de estar fazendo a atividade sozinho, faz com outra pessoa, no caso comigo, depois com um par, com um colega dele, e aí a gente vai aumentando essa permanência dele lá (no espaço com os colegas) para ir dessensibilizando ele um pouco mais nesse sentido” (Pesquisador).

“Eu criei um ambiente que mais favorável, depois colocamos música para ele, ele escolheu a playlist, e depois colocamos vídeo em inglês dos movimentos do pickleball e a última etapa foi conversar com ele e saber se tem alguém, algum colega com quem gostaria de jogar” (Docente 2).

2.1.2 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Ainda que os alunos com TEA apresentem características que podem se manifestar de maneiras significativamente distintas de um para o outro e que é necessário que o atendimento às suas demandas seja individualizado, alguns aspectos gerais podem ser considerados no trabalho com estes alunos.

Pires (2020) apresenta algumas orientações didáticas, baseado nos trabalhos de Block e Jones (2006) e de Zang e Griffin (2007):

a) Não utilize figuras de linguagem durante a aula, como “corra como o vento”, “congele”, “chute com o peito do pé”, etc.

b) Planeje suas aulas com todos os estudantes em mente. Considere seus pontos fortes e interesses ao passar as informações e orientações que serão realizadas.

c) Estabeleça uma rotina durante a aula, estabelecendo sensações de familiaridade e vínculo íntimo com o intuito de torná-los mais confiantes.

d) Termine com clareza a aula e estabeleça um procedimento rotineiro também para encerrar a Educação Física, como, por exemplo, um exercício de respiração ou relaxamento todos os dias.

e) Evite barulhos demasiados com estudantes com sensibilidade sensorial. Por exemplo, em vez de usar um apito, chame a turma com calma para conversar.

f) Quando o estudante fizer uma atividade corretamente, enfatize esse fato e faça elogios indicando que ele realizou uma tarefa apropriadamente. Evite fazer comentários negativos, como “Pare e abaixe as mãos você está fazendo errado a atividade”, procure sempre uma fala positiva.

g) No momento em que oferecer um material novo, mostre a maneira correta de usá-lo. Por exemplo, numa aula de rebater a bola com um taco, demonstre como se faz e a maneira segura de manusear.

h) Caso esteja ensinando uma sequência de movimentos, procure realizar sequências pequenas e bem claras no primeiro momento e um facilitador do aprendizado é utilizar o lúdico e motivar seus estudantes constantemente.

i) A variedade de comportamentos é enorme nos estudantes com espectro autista, ou seja, procure analisar o seu estudante e identifique qual ajuste procedimental tem maior aceitação e é mais positivo no seu aproveitamento escolar.

j) Esportes coletivos podem ser mais difíceis de serem realizados, um grupo muito grande poderá

atrapalhar no processo de aprendizado, sendo assim, se ocorrer essa dificuldade, procure se concentrar orientando e definindo líderes em uma divisão de pequenos grupos no primeiro momento.

k) Esportes individuais ou em dupla poderão ser uma ótima estratégia conforme a característica social do seu estudante.

l) Utilizar uma lousa-móvel, cartolinas ou vídeos com orientações claras e de forma simples poderão ser excelente suporte ao auxílio do aprendizado.

m) Alerta sobre as mudanças na rotina ou sobre os acontecimentos que irão ocorrer na aula previamente, “Em três minutos iremos guardar os materiais”, dessa forma irá ajudar o estudante a saber o que esperar.

n) Fique ciente de que o brilho forte da luz, grandes espaços e a acústica do seu local do trabalho poderão ser um entrave ao aprendizado. Procure minimizar as distrações sensoriais, como, por exemplo, apagar um conjunto de lâmpadas com a intensidade luminosa muito forte. Pergunte aos pais e aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado quais fatores poderão sobrecarregar negativamente o estudante (PIRES, 2020, p. 62).

Tais orientações são genéricas, mas podem contribuir para entender algum comportamento agressivo ou mesmo a aversão ou fuga do aluno na atividade que está sendo proposta.

PARA NÃO CONCLUIR

A inclusão de alunos com TEA é um processo complexo que requer que os profissionais da educação possuam um conhecimento mínimo sobre as características e necessidades específicas desses alunos.

Este conhecimento deve ser complementado por práticas pedagógicas adaptativas, que ajustem o currículo e as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais, possibilitando a participação de maneira significativa nas atividades escolares.

Além das adaptações pedagógicas, a conscientização e a sensibilização dos colegas são fundamentais. Os alunos devem ser educados sobre a diversidade e aprendem a interagir de forma respeitosa e colaborativa com seus colegas com deficiência. Esta abordagem contribui para a construção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade e promove a inclusão de forma eficaz.

Portanto, a inclusão de alunos com TEA não se limita apenas às mudanças no currículo e nas práticas de ensino, mas também exige a criação de uma cultura escolar que celebre a diversidade e assegure a participação plena de todos os alunos no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que, no caso deste estudo, apesar de alguns alunos e alunas diagnosticados com TEA não necessitarem de adaptações no contexto das aulas de Educação Física no CMBH, é importante que os docentes estejam sempre atentos(as) às mudanças de comportamento que podem ser desencadeadas por alteração de rotinas, mudanças na dinâmica familiar, indicação de uso de medicamentos, dentre outros fatores possíveis.

Esperamos que este *e-book* sirva como uma ferramenta valiosa na elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas às características individuais de cada aluno.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maira Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A popularização Diagnóstica do Autismo: uma falsa epidemia? **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqjCz6GvqGFbCR/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. A educação inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, v.1, n. 1, out. 2005). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

AUTISMO legal. **Direitos do Autista**. Disponível em: <https://autismolegal.com.br/direitos-do-autista/>. Acesso em: 24 out. 2023.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2871>. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.

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. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014%3E>. Acesso em: 25 mar. 2023.

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). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Acessibilidade na Câmara**: glossário de acessibilidade. Brasília: Câmara dos Deputados, s/d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Colégio Militar de Belo Horizonte. **O CMBH e sua sede**. Última atualização em 26 jan. 2022. Disponível em: <https://cmbh.eb.mil.br/index.php/o-cmbh-e-sua-sede>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico 2021-2025**. Versão editada em 08 jul. 2021. Sistema Colégio Militar do Brasil. Disponível em: <https://cmbh.eb.mil.br/index.php/proposta-pedagogica>. Acesso em: 25 out. 2023.

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, 2023.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES et al. (org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de et al. Inclusão e o currículo do curso de licenciatura em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23., 2023, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/709/VF-709-075839.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a in/exclusão no contexto da Educação Física escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013. 211 p.

COELHO, Cintia Carolina et al. Formação docente e inclusão: Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Piauí em foco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23., 2023, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/2944/VF-2944-094124.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

COSMO, Jolimar; CHICON, José Francisco. Formação Continuada, Educação Física e Inclusão: abordagem reflexiva acerca da (re)construção da subjetividade do trabalho docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7330/3669>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CROCHIK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática Pedagógica. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012.

CROCHIK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, 2020.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira et al. Tolerância e Respeito às Diferenças: efeitos de uma atividade educativa na escola. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 168-182, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872012000100013. Acesso em: 22 abr. 2024.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: Técnica de Coleta de Dados em Pesquisas Qualitativas. **Informação Sociedade**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000.

FANIZZI, CAROLINE. **A Educação e a Busca por um Laudo que Diga quem És.** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros de. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, set./dez. 2008 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yP3fxxtVtksKbz8VHyXfCtM/>. Acesso em: 22 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo:** guia completo para entender o transtorno do espectro autista. São Paulo: n-Versos, 2018.

GARCIA, Vagner Rodrigues; LUCAS, Priscila Jaeger. Capacitismo e racismo: uma abordagem interseccional. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DESIGUALDADES, DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2022. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UNISINOS, 2022. p. 1125-1137.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; VIANNA, Marcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/plano-educacional-individualizado-uma-estrategia-a-ser-construida-no-processo-de-formacao-docente/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, Catherine; MAYS, Nicholas (org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. **O Indivíduo na Sociedade: um manual de psicologia social**. São Paulo: Pioneira, 1975.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O Capacitismo e suas Formas de Opressões nas Ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040?articlesBySimilarityPage3>. Acesso em: 02 jun. 2024.

LEUCAS, Cláudia Barsand de. **A Inclusão de um Aluno com Deficiência nas Aulas de Educação Física em uma Escola Particular de Belo Horizonte**: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_Leucas_CB_1.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

LEUCAS, Cláudia Barsand de; SILVA, Larissa de Oliveira; ALMEIDA, Túlio Fernandes de. Percepções de Graduandos sobre Inclusão Escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: RBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12515/7151>. Acesso em: 12 jun. 2024.

LIMA, Denise Matos Pereira; SANTOS, Shirley Aparecida dos. Desafios da política pública no atendimento na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento no Paraná. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/desafios-da-politica-publica-no-atendimento-na-area-dos-transtornos-globais-do-d?lang=pt-br>. Acesso em: 31 out. 2023.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Editora Nova Fronteira, 1983. Disponível em: Amazon Kindle. Acesso em: 27 jul. 2024. E-book.

MACHADO, Rosângela. Negativa de Matrícula: reflexão sobre essa conduta ilegal. **Diversa**: educação inclusiva na prática, Pinheiros, 19 nov. 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/negativa-de-matricula-reflexao-sobre-essa-conduta-ilegal/>. Acesso: 21 out. 2023.

MACHADO, Roseli Belmonte; FERNANDES, Nicolas; MEDEIROS, Francine. Políticas de Inclusão em Documentos que Orientam a Educação Física Escolar. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 22, 2021, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: RBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15272/8214>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MAENNER, Matthew J. et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder among Children Aged 8 Years: autism and developmental disabilities monitoring network, **CDC online**, 11 sites, n. 2 United States, 2020. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w#suggestedcitation. Acesso em: 24 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Científica Trama**, Cascavel, PR, v. 17, n. 40, p. 56-66, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: 30 out. 2023.

MARQUES, Adelita. Diagnóstico de autismo: sentença ou sentido? In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (coord). **Autismo**: uma maneira diferente de ser. São Paulo: Literare Books International, 2023.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Teresinha. Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINS FILHO, Paulo Ricardo; ARAÚJO, Brenda Carla Lima. Evidências Científicas sobre o Autismo: o que sabemos até hoje. In: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (org.). **Atenção Interdisciplinar ao Autismo.** Belo Horizonte: Editora Ampla, 2021.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental. In: PARANÁ. **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Educação do Estado do Paraná,** Curitiba, p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>.

MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v. 33, n.1, p. 87-102, 2011.

MENDES, Rodrigo Hübner. A miopia do modelo segregador de ensino. **Diversa**, Pinheiros, 18 abr. 2012. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-miopia-do-modelo-segregador-de-ensino/>. Acesso em: 02/mai/2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992. p. 111-139.

NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRRN, 2013.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosasna Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, 2015, p. 1106-1119. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdZxy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?lang=pt#>. Acesso em: 23 maio 2024.

OLIVEIRA, Aliciani Maria; ALVES, Cláudia Aleixo; FALCÃO, Júlia Miranda. Saberes docentes e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7053/3659>. Acesso em: 12 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dayane da Silva; VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Dança inclusiva: currículo e formação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: RBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15309/8202>. Acesso em: 21 jun. 2024.

OLIVEIRA, Fabyana Soares et al. Entrelaçamento da formação continuada de professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: RBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14741/8207>. Acesso em: 23 jun. 2024.

OLIVEIRA, Raquel Cristina Ramos de; DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. A educação física escolar e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: a dança experimental em cena. In: ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; GARIGLIO, José Ângelo; CORTES, Gustavo Pereira. **Educação física escolar e formação continuada de professores(as):** a experiência do PROEF/UFMG. Belo Horizonte: Incept, 2023.

PACHECO, José et al. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods.** 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1990.

PENTEADO, Heloísa Dupas. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elisa (org.). **Pesquisa-ensino:** a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulínias, 2010.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O Professor e a Educação Inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador, EDUFBA, 2012.

PIRES, Vasco Filipe Moreira. **Educação Física inclusiva e suas implicações na escola**: pontos e contrapontos no olhar para a deficiência. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro (SP), 2020.

POUPART, Jean et al. A **Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RECH, Daniela. Autismo: conhecer para transformar. In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (coord). **Autismo**: uma maneira diferente de ser. São Paulo: Literare Books International, 2023.

RODRIGUES, Graciele Massoli. O ser e o fazer na Educação Física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação Física e os Desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013. 211 p.

ROSSI-ANDRION, Patrícia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MUNSTER, Mey de Abreu van. Formação Profissional Inicial em Atividade Física Adaptada: análise da produção científica internacional. **Movimento**: Revista da Escola de Educação Física, Porto Alegre, v. 25, jan./dez. 2019, p. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/7Q5vJBzvwGKPr5S5VsZqGHg/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira et al. Educação Física, Inclusão e Extensão Universitária: a escuta sensível como ferramenta de formação humanizadora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23., 2015, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/2007/VF-2007-083652.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SALGADO, Andressa Matos. **Impasses e Passos na Inclusão Escolar de Crianças Autistas e Psicóticas**: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>.

SASSAKI, Odete Maria Sérgio; SILVA, Equiliana Santos. Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente?. **Revista Inovação e Formação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 86-112, 2018.

SASSAKI, Romeu. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Revista Reação**, n. 96, jan./fev. 2014, p. 10-12.

SILVA, Andreia. Transtorno do espectro autista: o que eu preciso saber? In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (coord). **Autismo**: uma maneira diferente de ser. São Paulo: Literare Books International, 2023.

SILVA, Samara Oliveira et al. Formação docente e inclusão: reflexão sobre cinco universidades brasileiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/9>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SIQUEIRA, Monica Frigini; BONFAT, Daniela Lima; CHICON, José Francisco. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física com a presença de um aluno com autismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/1766/VF-1766-083322.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SOUSA, Lazaro Mourão de. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso em: 16 maio 2024.

SOUZA, Iriene Ferraz de; SAMPAIO, Cristina Andrade; FERREIRA, Bárbara Carvalho. O faz de conta da inclusão. **Revista Unitins: Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 8, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2769>. Acesso em: 05 jul. 2024

TAQUETTE, Stella R. Análise de dados da pesquisa qualitativa em saúde. **Investigação qualitativa em saúde**, v. 2, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/790>. Acesso em: 12 mar. 2023.

TENENTE, Luiza. 1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas. **G1**: o Portal de Notícias da Globo, Rio de Janeiro, 02 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-temautismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas>. Acesso em: 12 abr. 2024.

THIAGO, Diovana Ferreira de Oliveira. Descobertas da maternidade atípica: aprendizados sobre educação, diversidade e afeto. In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (coord). **Autismo**: uma maneira diferente de ser. São Paulo: Literare Books International, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2018.

TRAD, Leny Alves Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015

LISTA DE FIGURAS DECORATIVAS

Figura 1. <https://canva.com/design>

Figura 2. <https://pixabay.com/pt/illustrations/ai-gerado-jovem-rapaz-inf%C3%A2ncia-8489754/>

Figura 3.
<https://pixabay.com/pt/vectors/ass%C3%A9dio-moral-exclus%C3%A3o-preconceitos-2171865/>

Figura 4. <https://pixabay.com/pt/illustrations/ai-gerado-crian%C3%A7as-grupo-entusiasmo-8325501/>

Figura 5. <https://pixabay.com/pt/illustrations/grupo-equipe-estranho-isolado-2212760/>

Figura 6.
<https://pixabay.com/pt/illustrations/pessoas-velho-jovem-7494529/>

Figura 7. <https://pixabay.com/pt/vectors/falso-discurso-pretens%C3%A3o-fingindo-7117315/>

Figura 8.
<https://pixabay.com/pt/vectors/educa%C3%A7%C3%A3o-estudos-estude-escola-5062061/>

Figura 9.
<https://pixabay.com/pt/photos/documento-acordo-documentos-assinar-428331/>

Figura 10.

<https://pixabay.com/pt/illustrations/quest%C3%B5es-exigem-d%C3%BAvidas-psicologia-1922476/>

Figura 11.

<https://pixabay.com/pt/vectors/crian%C3%A7as-desenhando-rabisco-linhas-3171905/>

Figura 12.

<https://pixabay.com/pt/illustrations/crian%C3%A7as-jogar-pular-corda-ativo-1266195/>

Figura 13. <https://pixabay.com/pt/vectors/pixel-c%C3%A9lulas-pixel-einschulung-3702056/>

Figura 14. <https://canva.com/design>