



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



DÉBORA RIBEIRO DOS SANTOS

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PRÁTICAS COM
CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA: SUPERANDO
DESAFIOS**

Campo Grande/ MS

2019

DÉBORA RIBEIRO DOS SANTOS

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PRÁTICAS COM
CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA: SUPERANDO
DESAFIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Patrícia Alves Carvalho

Campo Grande/ MS

2019

S234p Santos, Débora Ribeiro dos

Professores de educação física e suas práticas com crianças com transtorno espectro autista: superando desafios/ Débora Ribeiro dos Santos. – Campo Grande, MS: UEMS, 2019. 213 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019. Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Alves Carvalho.

1. Professores – Formação 2. Fenomenologia 3. Práticas docentes I. Carvalho, Patrícia Alves II. Título

CDD 23. ed. - 371.94

DÉBORA RIBEIRO DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Patrícia Alves Carvalho
Professora Orientadora
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Flavinês Rebolo
Universidade Católica de Mato Grosso do Sul (UCDB)

Prof. Dr. Antonio Sales
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Ao meu pai Saturno Gonçalves dos Santos (in memoriam),
com carinho e muita saudade.
À minha mãe Paula Ribeiro dos Santos,
por ser uma pessoa forte e corajosa.

AGRADECIMENTOS

Primeiro eu agradeço a Deus por esta oportunidade, pela sua bondade e infinita graça, à minha família pelo incentivo e apoio incondicional, às amigas de todas as horas Alice, Marlene e Patrícia.

Agradeço a oportunidade que foi me dada por esta conceituada Instituição por oportunizar um ambiente propício para o meu desenvolvimento e conhecimento, aos professores por compartilhar os seus saberes.

E um agradecimento especial à minha orientadora Prof.^a Dra. Patrícia Alves Carvalho que nos momentos mais difíceis desse trajeto, demonstrou seu afeto, preocupação e que abraçou esse sonho comigo, muito obrigada e gratidão sempre!!!

Ao professor Antonio Sales pela disposição em ensinar e compartilhar o seu conhecimento, pela prontidão em atender sempre, meu muito obrigada.

À professora Celi Neres, que na entrevista desse programa de mestrado, confiou sem mesmo me conhecer, minha gratidão.

Às meninas da secretaria: Josi, Tatiana e Regina, pela paciência com todos os trâmites burocráticos, muito obrigada.

Agradeço às instituições que oportunizaram a realização desta pesquisa, à SEMED, diretora Nely Jane Mendonça pelo entusiasmo, incentivo e a alegria que oportunizou a realização deste sonho, e à diretora Sílvia Borges Daniel pelo apoio e incentivo, meu muito obrigada.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica, e surgiu a partir do meu trabalho como professora de Educação Física em contato com crianças com autismo, da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental I. A pergunta norteadora a partir de minhas inquietações foi: Quais os desafios para as práticas realizadas por professores de Educação Física com crianças com Transtorno Espectro Autista? O objetivo desse estudo é analisar as práticas realizadas por professores de Educação Física com crianças com Transtorno Espectro Autista, observando quais são os desafios, dificuldades e possibilidades, compreendendo de que maneira essas práticas atendem de forma efetiva as necessidades das crianças a partir das suas condições. Foram sujeitos da pesquisa, quatro professores de Educação Física que atuam da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental I, com crianças com Transtorno Espectro Autista na escola comum, em duas escolas municipais de Campo Grande - MS. Utilizamos como instrumentos para o estudo, a observação, questionário fechado e a entrevista com os sujeitos. A partir dos estudos, leituras e da pesquisa realizada, a essência do fenômeno nos revela a angústia de alguns professores em seu trabalho com crianças TEA nas aulas de Educação Física, evidenciando em suas falas, desafios que vão desde a formação inicial defasada em relação ao conhecimento específico necessário para essa atuação, que continua nas formações continuadas após a sua formação, e a infraestrutura que acentua ainda mais as dificuldades para essa atuação, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, consequentemente impedindo o processo de inclusão efetivo e de qualidade. Essas foram as categorias abertas emergidas das falas dos sujeitos e após as análises e reduções, nos levam à reflexão: Infraestrutura, Formação inicial e continuada, e a falta de conhecimento das Especificidades e Necessidades, categoria essa última, que compreendemos estar diretamente relacionada à formação inicial e continuada. Assim, podemos considerar que essa questão deve ser tratada a partir de ações de corresponsabilidade, que envolve a competência e ação das Universidades, Órgãos públicos e políticas públicas, Secretarias, Gestão escolar, e toda sociedade, que deve também sentir-se parte e de alguma maneira responsável por esse acesso que chamamos inclusão.

Palavras-chave: 1. Formação de Professores; 2. Fenomenologia; 3. Práticas Docentes

ABSTRACT

The present study deals with a qualitative research with a phenomenological approach, and arose from my work as a Physical Education teacher in contact with children with autism from Early Childhood Education to the first year of Elementary Education I. The guiding question from my concerns was: What are the challenges for the practices carried out by Physical Education teachers with children with Autism Spectrum Disorder? The objective of this study is to analyze the practices performed by Physical Education teachers with children with Autism Spectrum Disorder, observing the possibilities, difficulties and challenges, understanding how these practices effectively meet the needs of children from their conditions. Four physical education teachers attending Primary Education I, with children with Autistic Spectrum Disorder in the common school, in two municipal schools of Campo Grande - MS, were studied. We used as instruments for the study, the observation, closed questionnaire and the interview with the subjects. From the studies, readings and the research carried out, the essence of the phenomenon reveals the anguish of some teachers in their work with TEA children in Physical Education classes, highlighting in their speeches, challenges ranging from the initial formation lagged in relation to the specific knowledge needed for this activity, which continues in the continuing training after its formation, and the infrastructure that further accentuates the difficulties for this action, compromising the teaching and learning process of these children, consequently impeding the process of effective inclusion and quality . These were the open categories emerged from the subjects' speeches and after the analyzes and reductions, lead us to the reflection: Infrastructure, Initial and continued formation, and lack of knowledge of Specificities and Needs, which we understand to be directly related to the lag in initial and continuing training. Thus, we can consider that this issue must be addressed through actions of co-responsibility, which involves the competence and action of Universities, Public bodies and public policies, Secretariats, School management, and all society, which must also feel part and some way responsible for this access we call inclusion.

Keywords: 1. Training of teachers; 2. Phenomenology; 3. Teaching Practices

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Instalações Físicas da Escola A.....	103
Quadro 2 - Quadro de Professores da Escola A.....	105
Quadro 3 - Equipe Administrativa da Escola A.....	105
Quadro 4 - Instalações Físicas da Escola B.....	109
Quadro 5 - Quadro de Professores da Escola B.....	110
Quadro 6 - Equipe Administrativa da Escola B.....	112
Quadro 7 – Recorte do quadro de lotação.....	115
Quadro 8- Lotação dos professores sujeitos da pesquisa.....	117
Quadro 9 - Estudantes com TEA matriculados nas escolas pesquisadas.....	121
Quadro 10- Síntese do percurso da pesquisa.....	123
Quadro 11- Informações sobre os sujeitos da pesquisa.....	133
Quadro 12- Processo de formação para atuar com estudantes com TEA.....	136
Quadro 13 - Quais as dificuldades e os desafios em trabalhar com estudantes com TEA?.....	142
Quadro 14 - Quais práticas inclusivas os professores de Educação Física têm desenvolvido com estudantes com TEA?.....	145
Quadro 15 - Quais necessidades de apoio pedagógico e estrutural, e as possibilidades de se construir uma prática inclusiva efetiva com crianças com Transtorno Espectro Autista?.....	147
Quadro 16 - Questão 1: Quais as dificuldades e os desafios em trabalhar com estudantes com TEA?.....	150
Quadro 17 - Questão 2: Quais as práticas inclusivas que os professores de Educação Física têm desenvolvido com estudantes com TEA?.....	151
Quadro 18 - Questão 3. Quais as necessidades de apoio pedagógico e estrutural e quais as possibilidades de se construir uma prática inclusiva efetiva com crianças com TEA?.....	152
Quadro 19 - Convergências das Categorias Abertas Retiradas dos Discursos dos Sujeitos.....	153

Quadro 20 - Convergência da fala dos professores reduzidas em categorias abertas.....	154
Quadro 21 - Atividades da Proposta de Intervenção.....	181
Quadro 22 - Textos e materiais utilizados nos encontros do Projeto de Intervenção.....	182
Quadro 23 - Atividades práticas realizadas nos encontros do Projeto de Intervenção.....	184
Quadro 24 - Estudantes com TEA no triênio (2016-2017-2018).....	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DA - Desporto Adaptado

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Educação Física

EFA - Educação Física Adaptada

EFE - Educação Física Especial

FLBA - Fundação Legião Brasileira de Assistência

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PcD - Pessoa com Deficiência

PNEE - Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

PPP – Projeto Político Pedagógico

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMO	7
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A CRIANÇA E OS ASPECTOS DO SEU ENTORNO NO DECORRER DO TEMPO	19
1.1 A CRIANÇA, SEUS DIREITOS E SUAS NECESSIDADES.....	19
1.2 AS DIFERENTES CRIANÇAS: DIFERENTES TODAS SÃO.....	35
1.2.1. Crianças - Diferentes todas são: alguns aspectos específicos de cada necessidade educacional especial	44
1.3. AS CRIANÇAS E O DIREITO AO ATENDIMENTO ESCOLAR A TODAS ELAS	50
CAPÍTULO II – A CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	70
2.1. A CRIANÇA COM ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS, NECESSIDADES E ESPECIFICIDADES	70
2.2. AS NECESSIDADES DA CRIANÇA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	83
2.3. ESCOLAS COMUNS, CRIANÇAS ESPECIAIS	93
CAPÍTULO III – OS DESAFIOS DA CAMINHADA COM A CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	119
3.1. OS DESAFIOS DA CAMINHADA: O PERCORRER METODOLÓGIC.....	119
3.2. OS PROFESSORES DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	132
3.2.1. Análise Ideográfica	140

3.2.2. Análise Nomotética	149
3.3. UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A TROCA E O DIÁLOGO ENTRE PARES.....	178
CONSIDERAÇÕES	191
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES.....	208
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	208
Apêndice B - Questionário da Pesquisa.....	211
ANEXOS.....	213
Anexo A - Solicitação da Pesquisa à Plataforma Brasil	213

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta como aporte teórico a fenomenologia, tendo como estímulo para esta pesquisa a minha atuação como professora de Educação Física na rede municipal do município de Campo Grande - MS desde 2006, e tendo como referência para este estudo, o ano de 2014, quando ocorreu o ingresso na escola de um estudante com Transtorno Espectro Autista.

No ano de 2014, na Escola Municipal Luis Antonio de Sá Carvalho, pré I, com crianças em idade de 4 anos, no período matutino, recebi em minha sala um estudante com Transtorno do Espectro Autista que, segundo a família, havia sido convidado a se retirar de uma escola particular da cidade, com a alegação de que o mesmo não se encaixava no perfil da escola.

Embora apresentasse a maioria das descrições apresentadas por Leo Kanner (1943) em relação às características do autismo, não havia até aquele momento (2014), nenhum laudo e nenhuma orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação ou do departamento de Educação Física que pudesse apoiar ou fundamentar o trabalho com este estudante.

Sou formada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, embora a minha formação inicial contemplasse na matriz curricular a disciplina Educação Física Adaptada com carga horária de 72/h no ano de 1996, o conteúdo era voltado apenas para as deficiências física, auditiva e visual, não abordava os transtornos e nem tampouco as práticas inclusivas, sendo essa preocupação recente.

Mesmo com esse embasamento teórico e prático, não haviam subsídios suficientes para desenvolver um trabalho satisfatório, as formações continuadas da rede não supriam ou não abordavam a minha necessidade daquele momento de ser uma professora de uma criança com autismo em uma escola comum, então, ingressei em um curso de Especialização em Educação Especial, para compreender como deveria ser desenvolvido o trabalho com TEA, com o objetivo de proporcionar ao estudante, um desenvolvimento satisfatório buscando respeitar suas condições e atender suas necessidades.

Foram mais dois anos (2015/2016) realizando um trabalho com este estudante de maneira que nos anos subsequentes (2017/2018) ele conseguiu participar ativamente das aulas de Educação Física.

Os dois anos até a inclusão deste estudante foram difíceis para nós dois, professora e estudante. Para ele por conta de suas especificidades e também porque ninguém sabia muito bem como lidar com as necessidades dele, resultando em atitudes muitas vezes inesperadas e de difícil compreensão para os profissionais que ali estavam, mas que não compreendiam como agir e como atendê-lo de maneira a acalmá-lo para que se sentisse seguro.

Houve um tempo de espera para o entendimento por parte da família, sobre a necessidade de busca por profissionais que pudessem orientar encaminhamentos adequados para que ele pudesse ser atendido e compreendido a partir das suas necessidades.

Enquanto professora, também sentia dificuldades e limitação de conhecimento e preparo para lidar com as questões que envolviam a presença de um estudante com TEA nas aulas de Educação Física, via-me com duas opções: ou me lamentar e resolver situações delicadas após os ocorridos, ou aprenderia a lidar com ele até a sua inclusão nas aulas de Educação Física.

Foram dois anos de tentativas e erros, posso dizer que foram muito mais erros que acertos. A participação nas aulas começou de forma lenta e gradativa, tão gradativa que apenas fui descobrir que ele gostava das aulas de Educação Física no dia em que choveu muito forte e eu não consegui utilizar a quadra.

Então, resolvi fazer uma sessão pipoca, com uma atividade de filme e pipoca para as crianças da sala, quando estava organizando tudo ele me perguntou: quadra? Cadê a quadra? Expliquei que a quadra estava toda molhada, que naquele dia não podíamos usar, porque estava escorregadia e se alguém caísse poderia se machucar.

Entretanto, ele não se convenceu e insistiu inúmeras vezes no questionamento, até que peguei um guarda-chuva emprestado de uma funcionária da escola, segurei na mão dele e o levei até a quadra, e mostrei a ele, que estava toda molhada, que ele e os colegas poderiam cair e se machucar. Mas, que na próxima aula nós iríamos fazer todas as atividades, inclusive a que ele mais gostava: “Coelhinho sai da toca”.

Nós voltamos para a sala e ele assistiu ao filme repetindo que a quadra escorregava e estava toda molhada, que todo mundo podia cair. Foi então, que pude perceber o quanto ele gostava das aulas, e que era um momento importante para ele na escola.

A partir das situações vivenciadas ao longo desse período, surgiram muitas inquietações a partir dos meus estudos e fazer pedagógico enquanto professora de Educação Física, e a principal foi: Quais os desafios para as práticas realizadas por professores de Educação Física com crianças com Transtorno Espectro Autista?

Assim, a partir das minhas experiências vividas como professora de Educação Física em escola comum, atendendo também estudantes com TEA, e dos desafios encontrados para minha atuação, surgiu a necessidade de estudar e me aprofundar ainda mais no tema, que deu origem a este novo estudo

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi analisar as práticas realizadas por professores de Educação Física com crianças com Transtorno Espectro Autista, observando quais são os desafios, dificuldades e possibilidades, buscando compreendendo de que maneira essas práticas atendem de forma efetiva as necessidades das crianças a partir das suas condições.

Foram sujeitos da pesquisa, quatro professores de Educação Física que atuam da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental I, com crianças com Transtorno Espectro Autista na escola comum, em duas escolas municipais de Campo Grande – MS. Para a busca pela essência do fenômeno a partir do objeto estudado, iniciamos com o levantamentos e estudos das referências que nos subsidiaram nos estudos, buscamos pela autorização para a realização da pesquisa junto à Plataforma Brasil, protocolo número 079846/2018, bem como os termos de consentimentos junto à secretaria, escola e sujeitos.

Utilizamos como instrumentos para o estudo, a observação, questionário fechado para o registro de informações pessoais e de formação, e a entrevista com os sujeitos, partindo a princípio de momentos de sensibilização sobre o tema, com diálogo inicial antes de buscar pelas suas falas.

A pesquisa está dividida em três capítulos, no capítulo I, abordamos brevemente sobre o sentimento de infância, a criança e suas necessidades, a criança e as políticas de atendimento escolar, e as diferentes crianças.

No capítulo II, escrevemos sobre a Educação Especial, os momentos históricos¹ que nos permitem compreender o fenômeno estudado de maneira contextualizada, e a importância de sua ação inclusiva a princípio de maneira geral, com todos os estudantes que de alguma forma, necessitam de uma metodologia de ensino diferenciada para o acesso a uma aprendizagem que busque atender as especificidades, atendendo a todos, também ao estudante com Transtorno Espectro Autista.

Traremos nesse capítulo, as necessidades da criança e o papel da Educação Física no desenvolvimento e inclusão do estudante com TEA, além de apresentar a descrição e infraestrutura do lócus da pesquisa.

No capítulo III, tratamos do percorrer metodológico alicerçado na fenomenologia, trazendo a fala dos sujeitos, que foram direcionadas às análises a partir da análise Ideográfica e da análise Nomotética que nos possibilitaram compreender a essência do fenômeno a partir de categorias abertas que emergiram neste estudo: Infraestrutura, Formação inicial e continuada, Necessidades e especificidades.

Compreendendo que as categorias abertas reveladas são questões fundamentais para o atendimento de qualidade ao estudante do TEA na escola, pudemos refletir que para que essas necessidades sejam atendidas, essa deve ser uma ação de corresponsabilidade que não está ligada somente ao professor, mas a todo um sistema de profissionais responsáveis em atender e responder por todas elas.

Isso envolve trazer todos que são corresponsáveis a esse processo educativo inclusivo de qualidade anunciado nas legislações e documentos nacionais, estaduais e municipais no que tange tal assunto. São responsáveis por essa inclusão, o estado a partir de políticas públicas e formação continuada de qualidade, as universidades em sua formação inicial, as secretarias, os gestores que atuam dentro e fora da escola no âmbito da educação e da educação especial, professores, a família.

¹ A fenomenologia não trabalha a partir da história, mas permite buscar momentos históricos que nos alicercem a compreensão sobre a essência do fenômeno.

Todos são corresponsáveis nesse processo para que se tenha uma inclusão efetiva e de qualidade. Uma aresta em qualquer ação de um desses sujeitos, é capaz de comprometer todo o processo. Assim, é preciso repensar as práticas e ações do todo para as partes e das partes para o todo, buscando garantir a prática do que há algum tempo a legislação tem garantido em âmbito teórico. Nossos estudantes precisam ser atendidos como cidadãos de direito a partir de suas necessidades e especificidades, só assim, podemos mencionar a inclusão de fato e de direito.

Destarte, surgiu a Proposta de Intervenção também apresentada no capítulo III, como forma de diálogo, reflexão e contribuição junto aos professores de Educação Física que atuam com crianças com TEA da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. De igual modo, também como cumprimento da exigência do Programa de Mestrado Profissional em Educação em propor juntamente com a pesquisa realizada, uma proposta que pudesse fazer refletir e contribuísse com os profissionais da escola, e também comigo que aprendo ao ensinar e ensino ao aprender, conforme já afirmou Paulo Freire.

CAPÍTULO I - A CRIANÇA E OS ASPECTOS DO SEU ENTORNO NO DECORRER DO TEMPO

Neste capítulo propomos um diálogo sobre a infância, buscando compreender a criança como um sujeito de direitos, direito à escolarização, direito de brincar, entre tantos outros, e compreendendo que a infância é uma fase da vida, intensa em aprendizagem, um período de grandes descobertas e experiências que vão servir de alicerce para a sua vida enquanto criança e também em sua vida adulta.

Toda criança é um testemunho da eternidade, uma certeza da renovação da vida, a portadora de um mistério. A criança é sempre um recomeço da humanidade, uma nova partida rumo ao infinito [...] Toda criança é um ser humano, é uma pessoa, que dependeu de outras para se revelar, mas que possivelmente abrirá para outras o caminho da vida (DALLARI; KORCZAK, 1986 p.26).

Neste sentido, Dallari e Korczak (1986, p.85) afirmam que “as crianças existem e não de existir sempre”. Mas, o sentimento de infância (cuidado e proteção, entre outros) é relativamente novo se comparado com a história da humanidade.

O sentimento de infância foi construído ao longo dos séculos e a sua transição entre a família e a vida em sociedade era muito breve. Ariès (1981), afirma que tão logo a criança adquiria alguma agilidade física, era desligada da família e passava a conviver com os adultos.

O sentimento de infância foi mudando, a criança e a sociedade também. Se anteriormente a criança era vista apenas como um ser inacabado, em construção, no século XX se entendeu que ela é um ser completo, provido de necessidades, sonhos e desejos em sua condição de criança no seu momento presente.

1.1 A CRIANÇA, SEUS DIREITOS E SUAS NECESSIDADES

Entender as necessidades das crianças é compreender a criança como um Ser integral, indo além do atendimento aos seus direitos fundamentais como: educação,

cuidado, saúde e lazer, que são previstos em lei e que consta no ordenamento jurídico do Estado. É preciso atender as necessidades que estão implícitas e que também são importantes para o desenvolvimento da sua personalidade, como o respeito à sua condição de criança, à sua necessidade constante de movimento, apesar desse entendimento ser recente.

Apesar da extensa trajetória da infância, este período do desenvolvimento humano acaba por ser reconhecido, no decorrer do século XX, o seu estatuto enquanto sujeito de direitos, um cidadão no mundo e do mundo. Por isso, a idéia de infância é uma idéia moderna. À esta luz, pode-se afirmar que só a partir da implantação dos Estados democráticos é que a criança, concebida enquanto sujeito de direitos e de direitos específicos em relação ao adulto, começa a ser projetada em textos normativos. Até lá, o século XVIII correspondeu ao século fronteira, que separou um período de desvalorização infantil daquele que viria a ser um período de gradual libertação e afirmação da criança (ROSSI, 2008, p.47). (Sic)

Seguindo o pensamento do autor, além dos direitos específicos em relação à criança, também existem os direitos subjetivos, que são aqueles em que as pessoas fazem valer os seus direitos individuais, que está no ordenado jurídico, mas, que os indivíduos fazem uso no seu cotidiano em relação aos demais indivíduos, como o respeito, a liberdade de expressão e de ser quem ela é.

Neste sentido, a criança tem direitos a partir de suas vontades, desejos e sensibilidade, que para Dallari e Korczak (1986)

A criança tem o direito de ser pessoa e ser tratada como pessoa. Isso quer dizer que ela é matéria e espírito e só poderá realizar-se integralmente se forem atendidas as suas necessidades materiais e espirituais. [...] Mas é preciso não ignorar também que, como ser humano, toda criança é dotada de inteligência, de vontade e de sensibilidade. [...] O desenvolvimento da inteligência, da vontade e da sensibilidade é que irá definir a forma de integração da criança na comunhão humana (DALLARI; KORCZAK, 1986 p.22).

O uso dos direitos subjetivos em relação às crianças, implicam na igualdade de direitos com os demais cidadãos, uma vez que terão os seus direitos assegurados e o seu

desenvolvimento físico e cognitivo protegido, tendo como parâmetro o atendimento de suas especificidades e necessidades básicas.

Neste sentido, para Silva (2012), é preciso aceitar a criança como sujeito de direito quando estão em jogo seus corpos em movimento, não apenas dentro da escola, mas também em outros espaços da sua vida social. O corpo das crianças assim como dos adultos, segundo Silva (2012), é considerado espelho social, o qual revela a diversidade social, e onde a infância é concebida como uma construção social, cultural, política e histórica².

Seguindo a linha de pensamento do autor, os corpos infantis estão marcados por todas as normas e regras, cultura e valores de uma determinada sociedade. De acordo com o autor, este corpo tem sido território de disputa entre o Estado, escola, família, mídia e religião, como sujeito de cultura, onde cada um, por meio de suas práticas sociais, deixa suas marcas durante o processo de desenvolvimento infantil.

Nesse processo de disputa velada, mais intensa, a criança pode ser influenciada positiva ou negativamente, dependendo do meio e das relações estabelecidas com os demais indivíduos.

Desse modo, a família é considerada o primeiro núcleo social da criança, é onde ela estabelece os primeiros vínculos afetivos e também onde se prepara para as relações interpessoais fora do seu núcleo familiar. A luz dos pensamentos de Dessem e Polonia:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família) (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

² Embora a fenomenologia não trabalhe na perspectiva da história ou linha do tempo, ela permite anunciar momentos históricos que compõem ou auxiliam para a compreensão do fenômeno estudado.

Seguindo essa de linha pensamento é importante registrar, que o conceito e a estrutura/constituição de família, tem mudado ao longo do tempo, e isso é considerado nessa escrita. Também é importante registrar que, embora mencionemos a família como primeiro núcleo social, muitas crianças se encontram em situação de rua, sem família ou amparo. Essa tem sido uma realidade cada vez mais frequente, lamentavelmente.

Entretanto, o que se deve priorizar, mesmo para as crianças que não estão amparadas “no núcleo” familiar é que elas precisam ser protegidas e cuidadas. “o próprio conceito de família e a configuração dela tem evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 24).

Quando olhamos para o ambiente escolar também se faz necessário refletir sobre as relações entre família e escola, pois quando a criança inicia a fase escolar, ela sofre a influência de seus pares e interagem com um grupo maior de indivíduos durante os horários de recreio, entrada e saída, construindo dessa forma, o primeiro exercício da vida social, neste sentido, as autoras definem que:

[...] a função da escola no século XXI tem o objetivo precípua de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global. Sob este prisma, ele aponta três objetivos que são comuns e devem ser buscados pelas escolas modernas: (a) estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade; (b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social; (c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Isto implica, necessariamente, em promover atividades ligadas aos domínios afetivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa (DESSEN; POLONIA, 2007, p.26).

Também é importante registrar que é o papel da escola promover esses momentos de interação e socialização de maneira inclusiva e formativa,

Dentro desse contexto, a escola exerce um papel importante na consolidação do processo de socialização, processo esse que ocorre já no início da vida da criança. A escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social infantil, e, portanto, para o curso posterior de sua vida. É na escola que se constrói parte da identidade

de ser e pertencer ao mundo; nela adquire-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e as próprias potencialidades (BORSA, 2007, p.1-2).

Embora muitas instituições de ensino possibilitem esses momentos de maneira comprometida com a educação, muitos também têm menosprezado essas práticas, com ações que tomam todo o tempo das crianças em realização de exercícios exaustivos sem a necessária conexão com a realidade. Nessa perspectiva, é necessário buscarmos reflexões que possibilitem mudanças no agir da escola e dos professores, tornando-os professores reflexivos

A norma legal, expressão do direito, de coisa abstrata passa a valer mais que a realidade concreta, objetiva, possível. Historicamente, esta espetacular inversão entre o concreto e o abstrato sempre esteve presente nas relações sociais estabelecidas entre os homens. Esta ação nos remete à famosa bandeira da igualdade prometida aos servos e vassallos quando da Revolução Francesa. Neste caso, não podemos negar a conquista da igualdade de direito apresentada sob a forma legal, porém, não podemos dizer o mesmo da igualdade de fato, uma vez que, concretamente, eles permaneceram diferentes e desiguais (CARMO, 2001, p. 2).

Portanto, o professor reflexivo, deve por meio de estudos e pesquisas buscar caminhos que propiciem um fazer pedagógico, pois é na escola que a criança se torna mais ativa socialmente, uma vez que cada uma traz consigo sua bagagem familiar, seus anseios, frustrações, expectativas, é também nesse ambiente plural, socialmente, que a criança vai compreendendo a sua personalidade e aprendendo a respeitar e a conviver com as diferenças, se isso for trabalhado devidamente.

Carmo (2001) discorre sobre a importância da aplicabilidade legal, entretanto, o autor destaca que a inclusão está aquém de sua efetivação, seja na parte estrutural, seja nos currículos, ou organizacional. À luz do seu pensamento, enfatiza-se que:

Torna-se explícito o jogo de interesses e poder existentes nas entrelinhas do texto legal. Mesmo assim, alguns preferem transferir o problema da inclusão para esse nível de discussão, agindo como muitas Secretarias Estaduais de Educação que, por meio da

normatização, vêm simplificando o problema, impondo a implementação do processo de inclusão nos municípios sob sua jurisdição. A realidade objetiva e o movimento histórico das funções da educação e da escolarização não são considerados, o problema eminentemente de natureza social fica reduzido à uma questão legal (CARMO, 2001, p. 2).

A escola, docentes, familiares, e toda equipe que participam do processo educativo além de buscar mecanismos para a efetivação legal da inclusão, que não deixa de ser importante aliada, no processo educativo, também deve-se buscar meios para que esta criança possa aprender, conviver e se desenvolver em condições igualitárias com as demais. Para Carmo:

Entendemos ser relevante a distinção entre desigualdade e diferença. Embora pareça se tratar apenas de um jogo de palavras, na realidade, uma coisa é aceitar a diferença, conviver com ela como um dado concreto, biológico dos seres humanos, outra é colocar no mesmo plano de entendimento a desigualdade que é resultante das relações socialmente estabelecidas. A primeira diz respeito a nossa natureza biológica inata ou adquirida, enquanto que a segunda refere-se à nossa natureza social, construída historicamente nas relações entre os homens e a natureza e onde natureza humana e biológica constituem o todo de uma mesma relação, possibilitando ao homem a capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e com outros homens (CARMO, 2011, p 2-3).

Quando a criança inicia a fase escolar, ela sofre a influência de seus pares e interage com um grupo maior de indivíduos durante os horários de recreio, entrada e saída, construindo dessa forma, o primeiro exercício da vida social num âmbito coletivo maior.

Também é importante registrar que é o papel da escola promover esses momentos de interação e socialização de maneira inclusiva e formativa, mas que muitas vezes, embora muitas instituições de ensino possibilitem esses momentos de maneira comprometida com a educação.

Muitos também têm menosprezado esses momentos, com ações conteudistas que tomam todo o tempo das crianças em realização de exercícios exaustivos sem a necessária conexão com a realidade.

Sendo assim, é na escola que a criança se torna mais ativa socialmente, uma vez que cada uma traz consigo sua bagagem familiar, seus anseios, frustração, expectativas, é também nesse ambiente plural, socialmente, que a criança vai compreendendo a sua personalidade e aprendendo a respeitar e conviver com as diferenças, se isso for trabalhado devidamente.

Neste contexto, possivelmente a escola está dentre as instituições que atuam de forma mais ativa dentro desse processo cultural, ou deveria. Para Freire (1994), a escola também exerce um papel fundamental na preparação de novos cidadãos para a sociedade, pois é de seu caráter formativo que a criança se prepara para desempenhar sua função enquanto cidadão.

Freire (1994, p.16), afirma que a “infância é um período muito intenso de atividades, onde os movimentos e a fantasia ocupam grande parte do tempo da criança”, e também um dos momentos em que a criança vai adquirindo conhecimento do mundo, por meio das relações que ela estabelece com as outras pessoas, com seus pares e o mundo que a cerca. E também das relações que são estabelecidas com ela. A responsabilidade é do adulto, de orientar, educar, proteger, cuidar.

Para Korelc (2013, p.48) as ideias de Husserl consideram a pessoa “como um ser consciente, livre e capaz de refletir sobre si”, neste sentido, o que define uma pessoa é a sua relação com o mundo, o seu mundo e o mundo circundante.

Mas essa relação não é causal, de causa e efeito e, sim motivacional, devido à sua consciência, o seu desejo e a sua praticidade. Portanto, trata-se de uma relação prática.

Desse modo, a pessoa não pode ser compreendida de maneira única, sem levar em consideração suas relações com as outras pessoas, que contribuem para a construção do seu caráter, e da sua vida em questões subjetivas.

Isto quer dizer que há uma compreensão do mundo comum, uma determinação do mundo comum, e também uma recíproca determinação entre as pessoas: as pessoas se dirigem uma a outra e exercem uma sobre outra, efeitos pessoais, força motivacional, interpelando a certos modos pessoais de comportamento. Pela acolhida ou pela recusa desta reciprocidade formam-se relações de acordo, uma relação unitária com o mundo, que não é apenas mundo

objetivo, físico, mas também mundo ideal [...] (KORELC, 2013, p.48-49).

Neste sentido, precisamos compreender que a nossa construção enquanto pessoa depende, de acordo com Husserl (1992), das nossas interações pessoais, para que possamos construir nossa identidade por meio de experiências afetivas e motivacionais.

Nessa perspectiva, a fenomenologia nos auxilia e alicerça na compreensão da subjetividade, quando nos orienta Merleau-Ponty (1999), que a subjetividade está na relação do homem com o mundo, mas não de modo racional, está no entrelaçamento do indivíduo com o mundo, de forma que não são coisas distintas ou separadas, mas, que são concebidas a partir das experiências do corpo com o mundo.

Entretanto, quanto mais nos relacionamos com diferentes pessoas, mais ampliamos a nossa percepção de mundo, e por meio dessas experiências que adquirimos maior capacidade de interação. Essa deve ser uma compreensão da escola quando propõe suas ações educativas.

Essa “*cultura escolar*” que parece ter “*vida própria*” tem contribuído de forma decisiva para o descompasso entre as histórias culturais do aluno e da escola. Com isto, tanto a criança como o professor nesse processo de inclusão da forma como se apresenta, permanece à mercê dos mecanismos excludentes presentes na escola (CARMO, 2011, p. 5).

Devemos considerar que as pessoas não são seres estáticos, um sujeito acabado do meio, e que estão em constante processo de transformação e desenvolvimento, influenciados pelo seu mundo circundante, ao mesmo tempo em que influencia é também influenciado pelas suas relações com outras pessoas com e no mundo.

[...] a pessoa não pode ser compreendida singularmente, sem a sua relação com a coletividade de pessoas a partir da qual se constitui o significado moral e espiritual do mundo. Há uma correlação entre o mundo circundante que é comum e a coletividade de pessoas. Cada eu pode tornar-se pessoa, para si e para os outros, somente quando pela compreensão se estabelece a sua relação com um mundo circundante comum. Isto quer dizer que há uma compreensão do mundo comum,

uma determinação do mundo comum, e também uma recíproca determinação entre as pessoas: as pessoas se dirigem uma a outra e exercem uma sobre outra efeitos pessoais, força motivacional, interpelando a certos modos pessoais de comportamentos (KORELC, 2013, p.49).

A partir desse entendimento, para reconhecer as crianças como cidadãos de direito, e tentar assegurar para além de outros documentos oficiais como a Constituição Federal, que suas necessidades básicas fossem atendidas, no dia 13 de julho de 1990 foi regulamentada a lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que de acordo com Ferreira (2010), foi chamada de “pequena constituição” quando o senador Ronan Tito apresentou o projeto ao Congresso Nacional.

De acordo com Ferreira (2010), o ECA não criou novos direitos em relação à criança e ao adolescente, apenas regulamentou o que garantia a Constituição de 1988, trazendo em seu texto, princípios infraconstitucionais necessários para a implantação dessa nova política. E também para que pudesse assegurar que esses direitos fundamentais fossem efetivados, de modo que, buscou materializar o que vigorava no texto constitucional.

Mas, apesar de ter os direitos assegurados pela constituição e pelo ECA, muitas vezes esses direitos não se materializaram. Para Bobbio (2004, p.9) “uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente.”

Não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos “sem-direitos”. Mas os direitos de que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados) (BOBBIO, 2004, p.9).

Para o autor, embora os direitos sejam previstos e regulamentados, na prática, muitas crianças e adolescentes não têm acesso a essa garantia, existe uma diferença considerável entre o que recomendam os organismos internacionais, e a grande quantidade de pessoas que têm os seus direitos cerceados.

Diferentemente de outras legislações anteriores, Ferreira (2010, p.49) destaca o amplo leque de atuação do ECA, que vai desde a “assistência materno-infantil, o acesso à justiça, passando pela saúde, educação, lazer, cultura, convivência familiar, profissionalização e proteção ao trabalho”.

Ferreira (2010) afirma que o ECA foi influenciado pelo artigo 227 da Constituição de 1988.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Dentre os destaques, o ECA (2017) considera criança aquela com doze anos incompletos. E ainda assegura no Art. 4º e 5º prioridade de atendimento em serviços públicos de saúde e educação, e garante ainda que nenhuma criança tenha os seus direitos violados.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade [...] Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, ECA, p. 19-20, 2017).

O fato de estabelecer uma idade cronológica de 12 anos incompletos é uma forma de balizar esse atendimento, embora o desenvolvimento motor, afetivo e

cognitivo³ se processa de maneiras diferentes em cada criança, é importante essa definição para priorizar, planejar e definir o público para esse atendimento.

Mesmo que as crianças sejam diferentes, elas têm em comum o brincar, e quando ela brinca, embora também lide com suas frustrações, de acordo com Kunz (2017, p.24) “se doa ao mundo por inteiro. Cria, sofre, chora e mesmo assim se enche de alegria, é uma artista.” A luz do pensamento de Kunz (2017), a criança para a fenomenologia, pode ser assim definida,

A criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. Estamos indissolavelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para ele [...] nossas relações com as crianças parecem-nos ditadas pela natureza, estabelecidas com base em diferenças permanentes, biológicas. Nossa conduta de dominação parece-nos natural e necessária, pois a criança espera tudo de nós (MERLEAU-PONTY, 2006, p.85-86).

A criança tem direito, de acordo com o ECA (2017), capítulo II em seu art.15 garante:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, p.25, 2017).

Para Ferreira (2010), o artigo 15 deu “condições de igualdade” entre as crianças e adolescentes e os demais cidadãos, retirando a condição de pessoas dependentes, e declarando-os como pessoas ativas e participantes socialmente, em contrapartida, também sujeitos com obrigações, que segundo o autor, são obrigações naturais.

Em relação ao direito à liberdade, o autor afirma que não significa a falta de limites que excedam o respeito ao convívio coletivo, o texto se refere a casos extremos como o constrangimento abusivo, a privação de liberdade e que pode sofrer limitações

³ Compreendemos a criança como Ser integral, e citamos separadamente os aspectos cognitivo, afetivo e motor, para uma melhor compreensão didática.

decorrentes ao núcleo familiar, ao caráter administrativo e normativo como em locais públicos e escolas.

O direito à liberdade inclui o direito à liberdade de expressão, o direito de ser criança, inclui as brincadeiras, os jogos, a convivência com sua família, quando possível, com seus pares, as necessidades características da idade, como o acesso à linguagem lúdica e expressiva como possibilidade maior e melhor de aprendizagem.

O respeito embora seja um direito subjetivo presente no ECA (2010), muitas vezes é difícil de ser consolidado devido ao fato ainda de reconhecer as crianças como seres totalmente dependentes dos adultos, não respeitando que a criança é um sujeito provido de raciocínio, pensamento lógico a partir da sua compreensão, que é também um cidadão de direitos.

Assegurar à criança o direito de ser pessoa significa dar-lhe a possibilidade de ser o que realmente é [...] uma sociedade justa é aquela em que todas as crianças são igualmente tratadas como pessoas desde o instante de seu nascimento, tendo a efetiva possibilidade de crescer e de viver como pessoas (DALLARI; KORCZAK, 1986 p.26).

E ser como pessoa significa ter o direito de pensar, de ser respeitada, de se expressar, conforme a sua própria convicção sem ser pressionada e sem que haja qualquer imposição de ideias, mesmo em momentos de diálogo, explicação ou contrariedade à uma vontade, no sentido de proteção, que também é um direito. Neste sentido, para Dallari e Korczak (1986 p.26) a criança é “um ser racional, dotado de inteligência, podendo desenvolver extraordinariamente essa faculdade desde que lhe seja assegurado o direito de pensar [...]”.

E para Gubert (2014), o respeito permite dignidade às pessoas, uma vez que esta acaba se inserindo no campo da humanidade. Refere-se segundo Ferreira (2010), ao zelo pela integridade física e moral da criança e do adolescente. Neste sentido,

Ricoeur afirma, [...] que reconhecer a existência do outro é admitir sua dignidade, seu valor não comercial, sem preço. Quando todas as pessoas não apenas aparecem diante de mim, mas se põem absolutamente como fim em si limitando minhas pretensões a objetivá-la teoricamente e a utilizá-la praticamente, então é que ela existe ao mesmo tempo para si em si. Numa palavra, a existência do

outro é uma existência- valor (KANTI, 2009, p.322, apud GUBERT, 2014, p. 200-201).

De acordo com o ECA (2010) em seu art. 16, toda criança tem direito à liberdade, entre os quais no seu parágrafo IV, diz que toda criança tem direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Trinidad (2011) afirma que quando a criança brinca, produz cultura por meio das interações sociais das quais ela participa, é por meio dessas brincadeiras que a criança se apropria socialmente dos significados sociais elaborados coletivamente.

São esses significados que farão parte da construção de um sujeito historicamente ativo, onde o meio social exerce um papel importante no desenvolvimento de sua personalidade, e na sua maneira de pensar, sentir e agir.

Desse modo, no desenvolvimento da personalidade, a criança se apropria das experiências vividas em cada aspecto do seu dia, e as transforma em conhecimento, que para Dallari e Korczak (1986) o crescimento representa uma dura fase que torna a sua vida mais intensa.

O crescimento atravessa a primaveras de intensidade redobrada e outonos de calma. Às vezes os ossos cresceram muito depressa e o coração tem dificuldade para acompanhar, aparecem carências e excessos [...] tudo motiva inquietações e surpresas. [...] Manifestam-se sensações de cansaço, dor indisposição; sente calor, frio, sono, fome, sede, mal-estar. Não se trata de caprichos nem de desculpas esfarrapadas. [...] Respeito para cada momento que passa, que vai morrer e não voltará mais [...] (DALLARI; KORCZAK, 1986 p.88-89).

Nesta fase, o brincar segundo Kunz (2017, p.25) tem seu papel, uma vez que “a intencionalidade do ser humano é maximizada pelo fato de ser o autor de sua ação”. Para Figueiredo (2009), durante a brincadeira, a criança não se ocupa de regras, não ocorre preocupação em ganhar ou perder, faz do seu corpo, na maioria das vezes, o seu brinquedo que interage com o mundo e realiza brincadeiras que são fundamentais para o seu desenvolvimento e crescimento. A competição é aprendido/ensinado a partir do mundo do adulto.

Neste sentido, Merleau-Ponty (1999, p.463) em sua obra *Fenomenologia da Percepção* revela a importância da sua infância e relembra daquele período de felicidade, e a lembrança de um lar seguro. Segundo o autor, naquela época o “mundo era mais belo e as coisas mais atraentes”. E agora na vida adulta, tenta compreender o seu passado melhor do que quando o vivia, e faz uma crítica a outros autores que se preocupam mais com o conhecimento adquirido na vida adulta esquecendo-se da sua infância, defende que se existe um presente é porque houve um passado, e é ele o princípio do alicerce para o mundo adulto.

Aquilo que vivemos é e permanece perpetuamente para nós, o velho toca sua infância. Cada presente que se produz crava-se no tempo como uma cunha e pretende a eternidade. A eternidade não é uma outra ordem para além do tempo, ela é a atmosfera do tempo [...] portanto, é preciso que no pensamento verdadeiro haja uma outra fecundidade, é preciso que ele permaneça verdadeiro não apenas como passado efetivamente vivido, mas como presente perpétuo sempre retomando na sequência do tempo (MERLEAU-PONTY, 1999, p.526).

Para Silva (2012), ao falar de infância e lúdico, também nos referimos de forma intrínseca ao corpo, movimento e jogo, cujas relações são intermediadas pela imaginação e pelo tempo lúdico.

Segundo o autor, o tempo lúdico é o exercício de ser criança se concretizando por meio de sentidos e significados que é dada à cultura corporal e ao movimento. Esse tempo lúdico está relacionado ao seu contexto social de forma que não abrange somente a criança, mas também os adultos.

Nesse tempo é que o movimento se faz presente de diferentes maneiras, fazendo com que o adulto em suas brincadeiras com as crianças, ou até mesmo com outros adultos, retorne à sua infância (no sentido de pertencimento e espontaneidade), mesmo que seja por um tempo determinado, não apenas na forma física concreta, mas, às vezes pela lembrança das atividades realizadas.

Bachelard, em *A poética do devaneio* (1988: 93-137), nos mostra que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação. A poesia é um estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o

mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam (KISHIMOTO, 2000, p.20).

Para a criança, esse tempo lúdico se processa de maneira diferente, pois é por meio dele, que ela consegue expor suas emoções, seus desejos, ao mesmo instante em que exercita a sua imaginação, e em alguns momentos realiza o seu “treino” para a vida em sociedade.

Embora o brincar, o jogar e se divertir estejam assegurados pelo ECA (2010) como vimos anteriormente, esse direito parece irrelevante frente aos demais. Parece não haver compreensão por parte dos adultos no brincar, em relação ao brincar, a importância ou seriedade com que deve ser tratado, o entendimento de que o brincar exerce para a criança o mesmo grau de importância que os outros direitos assegurados.

É por meio do jogo que a criança aprende a respeitar as regras, a conviver com os seus pares, para Friedmann (1996, p.14) é muito mais do que “brincar, é o meio pelo qual a criança se expressa e se comunica com o mundo”.

Para a autora, os jogos e as brincadeiras mudaram muito desde o início do século XX até os dias de hoje, apesar das mudanças e do contexto social, o que parece é que ainda se mantém imutável para a criança é o prazer de brincar. É importante ressaltar que, embora a experiência da brincadeira traga o prazer, ela também propõe momentos de frustração, como espera, aceitação do combinado com o outro, entre outros, condição essa também significativa e necessária para a compreensão e aquisição das competências sociais de convivência.

A autora afirma que a atividade lúdica infantil é muito mais que um simples ato de brincar, ela fornece informações importantes sobre a criança, como suas condições físicas, seu momento de desenvolvimento, suas compreensões mentais e sua formação moral.

Dentro da escola, o ato de brincar muitas vezes fica restrito aos poucos minutos do recreio e às aulas de Educação Física, quando são permitidos ou propostos, pois a demanda dos conteúdos e o cumprimento das metas tem se intensificado e o entendimento de que os mesmos podem e devem ser trabalhados, a partir da linguagem

de compreensão da criança que é o brincar, ainda não tem sido assumido como compromisso e dever da escola, buscar e assegurar um direito “garantido” por lei.

Muitas vezes, entende-se que a linguagem lúdica é um momento específico para o brincar, enquanto que a mesma, é recurso didático para a compreensão dos ensinamentos que devem ser passados na escola.

Desse modo, as atividades relacionadas ao movimento e ao brincar ficam restritas na maioria das vezes a esses espaços/momentos: aula de Educação Física e recreio (quando há), na compreensão equivocada de que o brincar não faz parte da aprendizagem também dos conteúdos, que devem estar relacionados à vida e à formação integral do sujeito. Há realidades em que nem nesses espaços e momentos isso é compreendido e trabalhado.

O desenvolvimento da criança não é condição única da escola, a criança aprende também fora da escola, no seu contato com outras crianças, adultos, com a mídia, e nos diversos momentos e espaços de interação, mas é inegável a forte influência que a escola exerce sobre a ação de brincar da criança, como instituição/espaço reconhecido pela sociedade, como especialista em educação.

Essa condição se estende à toda criança, logo, também a criança com deficiência dentro do ambiente escolar, uma vez que o ECA (2010) no seu Capítulo IV, Art. 54, parágrafo III, busca garantir atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente nas escolas de ensino comum, como proposta de inclusão. Embora a legislação seja clara, afirmar que a mesma tem garantido esse atendimento de maneira inclusiva ainda não tem sido a realidade em grande parte das instituições de ensino como temos testemunhado em âmbito nacional.

A legislação busca garantir direitos iguais às crianças, independente de sua condição de deficiência, no entanto, é preciso “lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pela diferença, sempre que a igualdade nos descaracterize” (SANTOS, 2006). É preciso compreender que existem especificidades que precisam ser compreendidas, respeitadas, acolhidas, atendidas de maneira a ofertar uma educação inclusiva efetiva e de qualidade de maneira integral, desde as atividades propostas, materiais didáticos adequados, língua e linguagem necessários, com

profissionais habilitados e sensíveis profissionalmente a essas necessidades e especificidades.

A escola precisa, definitivamente, estar preparada e respaldada nos âmbitos profissional, de infraestrutura, didático pedagógico, entre outros, para acolher **Todas** as crianças, de acordo com a legislação (Grifo nosso).

Desse modo, a escola, isto é, os profissionais precisam entender que as crianças são diferentes e precisam cada uma de um olhar e atendimento diferenciado para suas especificidades, além dos seus direitos próprios da idade e que deveriam ser garantidos conforme consta nas legislações.

É necessário que o ensino não seja baseado apenas em conteúdos desprovidos de sentido para a criança, cada uma aprende de uma forma diferente, desse modo o ensinar também deve ser diferente: diferentes crianças, diferentes necessidades de aprendizagem!

1.2. AS DIFERENTES CRIANÇAS: DIFERENTES TODAS SÃO

São duas crianças lindas, mas são muito diferentes! Uma é toda desdentada, a outra é cheia de dentes...uma anda descabelada, a outra é cheia de pentes! Uma delas usa óculos, e a outra só usa lentes. Uma gosta de gelados, a outra gosta de quentes. Uma tem cabelos longos, a outra corta eles rentes. Não queira que sejam iguais, aliás, nem mesmo tentes! São duas crianças lindas, mas são muito diferentes! (Pessoas são Diferentes - Ruth Rocha).

Toda criança é diferente uma da outra, mesmo as gêmeas univitelinas, cada uma delas possui características físicas diferentes, modo de pensar e agir diferentes, sentimentos diferentes em relação a cada acontecimento, são essas diferenças que fazem cada Ser, um Ser único.

Para lidar com essa diversidade, nesse período intenso de descobertas, a escola e a sociedade precisam estar preparadas para lidar com as crianças, e entender as suas especificidades de modo a desenvolver ao máximo as suas habilidades.

As crianças são diferentes, possuem características próprias da idade, no entanto é preciso considerar a diversidade, cultura, e as fases de desenvolvimento, entre tantos outros aspectos.

De acordo com Sarmiento e Gouvea (2009, p.48), “infância simboliza a passagem do que nós somos enquanto seres neste mundo e o que faremos nesse mundo”, o que quer dizer que, sem a infância não teríamos como passar da natureza para a cultura, seríamos um ser estático, sem evolução, pautado apenas em instintos.

Para que essa passagem aconteça, a infância está além da ordem cronológica, uma vez que independe do tempo objetivo, ela introduz outro tempo, o tempo infantil, onde a criança estabelece um tempo circular, sem o passado, presente ou futuro, apenas a intensidade da existência do momento presente.

Para Kramer (2003) é comum relacionar a criança em oposição ao adulto, por uma série de fatores como idade, maturidade e adequação social. E que devemos relacionar ainda o seu processo de socialização na família, comunidade e na escola.

De acordo com a autora, devemos consideramos ainda o seu tempo de escolarização, a estrutura econômica familiar e a cultural. Baseado nesses aspectos podemos afirmar que o desenvolvimento infantil se processa de maneira diferente, portanto, existem populações infantis heterogêneas.

Embora as crianças tenham o seu desenvolvimento fisiológico, motor e afetivo parecidos em uma mesma idade, esse desenvolvimento se processa de maneiras diferentes, tem tempos diferentes, que irão depender do ambiente, das relações interpessoais, da sua condição física e mental e aos seus (não) acessos no decorrer da infância, entre outros.

Para Franco (2006), a infância é uma construção histórica e social e, portanto, seria inadequado ou inaceitável que essa população fosse similar, pois existem diferentes populações infantis com processos diferenciados de socialização.

Neste sentido, Freire e Scaglia (2003) corroboram com Franco (2006), quando afirmam que ainda que as crianças tenham a mesma idade, não significa que estão dentro do mesmo processo de desenvolvimento ou apresentam as mesmas características, é preciso reconhecer e respeitar essas diferenças.

Dessa forma, a constituição da personalidade da criança, de acordo com Tani *et al* (1988) se dá por meio das trocas afetivas e interpessoais que ela tem contato e estabelece com diferentes grupos sociais. A primeira interação social acontece na

família (quando há), onde a criança estabelece os seus primeiros vínculos afetivos e a relação de dependência, estando suscetível a uma influência maior.

Depois da família, o grupo de maior interação social é a escola (quando e se for inserida), que para Bee (2003), é onde a criança desenvolve formas mais complexas de se relacionar e pensar. Onde estabelece os laços afetivos fora do ambiente familiar e também aprende sobre as relações no coletivo, no convívio, fazendo adaptações necessárias para uma vida em sociedade.

Mas dentro desse universo de especificidades, existem crianças que precisam de um olhar diferenciado em relação a sua condição, são crianças que apresentam algum tipo de deficiência, podendo ser: física, sensorial, cognitiva, síndromes e transtornos. Esse olhar diferenciado em relação à criança com deficiência, se comparado à história da humanidade é relativamente recente, assim como o sentimento de infância.

Precisamos entender que não é a deficiência que faz uma criança se diferenciar das demais, o que faz cada uma ser diferente da outra é uma série de fatores que compõe cada indivíduo, fatores culturais, sociais, econômicos, biológicos, afetivos, etc. Nesse sentido

[...] a diferença será sempre uma categoria dinâmica, dialética e superadora. A diferença não se constitui uma categoria natural ou definida pela oficialidade, mas deve-se impor pela prática social, pela história de contato, como um processo em constante movimento (NASCIMENTO, 2004, p.20)

Nem sempre isso é compreendido dessa maneira, assim, nos remetemos neste título sobre as diferenças crianças, tratar de um momento histórico sobre a deficiência, evidenciando os momentos percorridos, as diferentes deficiências em âmbito geral, suas especificidades, para então delinear a especificidade da proposta desse estudo: As práticas dos professores de Educação Física nas aulas de Educação Física para as crianças com Transtorno Espectro Autista, buscando conhecer o passado, para compreender o presente em busca de melhorias e transformações para garantia de acessos.

Assim nos reportamos ao passado para evidenciar o caminho percorrido pela criança com deficiência, especificamente Transtorno do Espectro Autista, até chegar à

escola, às aulas de Educação Física no século XXI, a partir de legislações vigentes que buscam garantir seus direitos de acesso e atendimento adequado e especializado.

Ao longo do tempo e de acordo com seu período histórico, a sociedade se organizou em torno do atendimento da pessoa/criança⁴ com deficiência, desse modo, as práticas realizadas refletiam o pensamento de diferentes grupos sociais a respeito das pessoas/crianças com deficiência.

De acordo com Carmo (1994), os problemas sociais que acompanham as pessoas/crianças com deficiência (PcD) vêm dos tempos mais remotos da civilização. A história nos revela que essas pessoas foram abandonadas, exterminadas e deixadas à margem da sociedade.

No caso das crianças, segundo Dallari e Korczak (1986), na Antiguidade Grega e Romana, a lei permitia matar uma criança que nascia ou não com alguma deficiência, e durante a Idade Média, os pescadores encontravam em suas redes corpos de bebês afogados nos rios.

O primeiro momento histórico da pessoa/criança com deficiência foi marcado pela exclusão, período de maior duração que se iniciou na pré-história, momento em que as pessoas/crianças com deficiências eram abandonadas ou até mesmo exterminadas. No caso das crianças que apresentavam “defeitos” congênitos, algumas civilizações praticavam o infanticídio ou o abandono.

Carmo (1994) aponta que durante a Idade Média, as pessoas/crianças que apresentavam alguma deficiência, tinham poucas chances de sobreviver, haja vista que as pessoas acreditavam que a deficiência estava ligada diretamente a poderes malignos, demoníacos e que somente o extermínio dessas pessoas/crianças poderia combater o mal.

Na medida em que novos valores foram disseminados com o crescimento do cristianismo, segundo Neres e Corrêa (2008), com a propagação de valores como a compaixão, caridade, provocaram mudanças nos costumes dos homens.

De acordo com Neres e Corrêa (2008), essas mudanças de comportamento fizeram com que o extermínio e o abandono se tornassem práticas condenadas pela

⁴ Evidenciaremos a palavra criança a cada menção às pessoas com deficiência, buscando nos atentar e chamar a atenção do leitor para evidenciarmos essa etapa da vida que anunciamos nesse estudo.

Igreja, no momento em que se reconheceu que a pessoa/criança com deficiência também era filho de Deus, portanto, possuíam uma alma. É nesse momento que a pessoa/criança com deficiência começou a receber a atenção da sociedade, mas, de maneira dúbia.

Neres e Corrêa (2008) apontam que a deficiência era vista como uma resposta de Deus às imoralidades do homem, fruto da vontade divina, tinha por objetivo chamar a atenção dos homens para as adversidades do mundo, de modo que a pessoa/criança com deficiência deveria receber a tolerância e aceitação por parte dos homens, como uma forma de resignação.

Mas, com a ascensão da burguesia, o acolhimento de pessoas/crianças com deficiência deixou de ser apenas interesse da Igreja e se tornou também uma questão de Estado, que passou também a financiar juntamente com outros setores da sociedade, locais para que pudessem se alimentar e permanecer, e conforme Neres e Corrêa (2008, p.153) “houve a necessidade de isolar esses indivíduos da sociedade”.

A partir desse momento, no século XVI, iniciou o momento da segregação e teve o seu surgimento com o acolhimento de pessoas/crianças com deficiência em instituições, com o objetivo de isolar aqueles que, de alguma forma, não se encaixavam nos padrões de normalidade da sociedade. De acordo com Fernandes (2006, p. 22) nesse momento, a Igreja passou a dividir com a medicina o tratamento dos denominados “anormais”.

Mesmo com essa institucionalização por parte da Igreja, ainda era mínimo o número de asilos e hospitais para abrigar as pessoas/crianças com deficiência, e com a mudança nos modos de produção, essas pessoas, juntamente com os pobres e desajustados sociais, tornaram-se um “problema” econômico para o Estado, já que esses não podiam produzir.

Carmo (1994) aponta que somente com o Renascimento, a condição social da pessoa/criança com deficiência deu seus primeiros passos em direção a uma efetiva mudança para o homem superar esse momento histórico.

A fundamental característica humanista desse período que buscava o reconhecimento do valor do homem e da humanidade, associada ao

naturalismo, com o renovado interesse pela pesquisa direta e na natureza, trouxeram grandes avanços [...] (CARMO, 1994, p.25).

Para Neres e Corrêa (2008) essa mudança do pensamento religioso para um pensamento humanista, bem como o progresso da ciência e o aumento no excedente agrícola, refletiu também nas ações em relação à pessoa/criança com deficiência, a Igreja deixou de influenciar fortemente essas ações, e começaram a ser balizadas pelo racionalismo. Segundo ainda Neres e Corrêa (2008, p.154), “as doenças mentais deixaram de ser explicadas pelas interferências divinas, religiosas e passaram a ter explicações naturais”.

Mesmo com o enfraquecimento da Igreja e o avanço da ciência para explicar os fatos que antes eram tidos como inquestionáveis pela Igreja, ocorreram poucas mudanças no atendimento de pessoas/crianças com deficiência, uma vez que a condição de deficiência era explicada pela medicina como algo imutável, pois se acreditava que essa era uma condição inata do indivíduo, determinada geneticamente.

Com a Revolução Francesa no século XVIII, surgiu um novo conceito de educação, que deveria se desenvolver nos seguintes moldes: gratuita, laica, pública e obrigatória, a partir de um discurso de cuidado e inclusão com todos, com a finalidade de evitar o aparecimento de mais pessoas/crianças com deficiência.

Na medida em que o homem foi se tornando o centro do universo e da vida humana, houve uma evolução científica e social, e conseqüentemente, uma maior preocupação com a vida. Durante este período, surgiram estudos, pesquisas os quais provocaram um engajamento da sociedade em geral, no sentido de promover uma melhoria na qualidade de vida da pessoa/criança com deficiência.

De acordo com Fernandes (2006), no final do século XVIII e início do século XIX aconteceu uma mudança no modo de produção, o que ocasionou a criação de novas instituições de caráter filantrópico. Essas instituições funcionavam como asilos e abrigavam pessoas/crianças com deficiência, onde eram oferecidos alimentação, oficinas para o trabalho industrial, com o objetivo de preparar mão-de-obra de baixo custo para o trabalho industrial.

Segundo Mazzotta (2011), foi na Europa que ocorreram as primeiras iniciativas para o atendimento das PcD, essas mudanças repercutiram no comportamento da

sociedade, que se mobilizou para o atendimento educacional dessas pessoas/crianças, e aos poucos se expandiu e chegou aos Estados Unidos, Canadá e mais tarde no Brasil.

De acordo com Neres e Corrêa (2008), o nascimento da Educação Especial advém da necessidade em educar a pessoa/criança com deficiência para a vida em sociedade, o tornando produtivo e educado. Durante o momento da segregação, as pessoas/crianças com deficiência estavam inseridas em escolas especiais e ficavam separadas também do convívio social.

Com a intensificação e massificação dos estudos sobre as deficiências é que se iniciou a mudança no atendimento às pessoas/crianças com deficiência, também por meio dos movimentos sociais que eclodiram no final da década de 1940 e 1950, que buscavam garantir o direito a uma cidadania integral.

A obrigatoriedade da educação básica e a sua expansão fez com que o número de crianças que não acompanhavam o ensino formal crescesse, então, no século XX, surgiram as primeiras instituições especializadas para o atendimento dessas crianças, pautada em uma pedagogia diferenciada de acordo com a sua condição intelectual, suas necessidades e possibilidades.

Inicialmente, essas escolas funcionavam separadas do ensino comum, com técnicas, programas próprios, especialistas e todo um suporte para o atendimento desse estudante, diferenciando-se estruturalmente do ensino comum.

O surgimento dessas instituições fez com que se multiplicassem as escolas especiais, e começaram a se diferenciar de acordo com a etiologia (causa), e assim as crianças começaram a receber os “rótulos” referentes à sua necessidade educativa.

Esse movimento recebeu a crítica das associações de pais, mas obteve o apoio administrativo do Governo da Dinamarca que incluiu o conceito de “normalização” em sua constituição, o objetivo era proporcionar ao deficiente mental, uma vida mais próxima das demais pessoas.

Kassar (2012) aponta que o conceito de normalização surgiu a partir de uma coletânea de estudos organizada por Robert Kugel e Wolf Wolfensberger, nos quais vários pesquisadores de diferentes países criticavam o confinamento de pessoas/crianças com deficiência, dentre os quais estavam o sueco Bengt Nirje e o dinamarquês Neils

Erik Bank-Mikkelsen, que constataram em seus estudos os maléficos da institucionalização

[...] a situação de segregação levava necessariamente à formação de uma vida alienada ao cotidiano das pessoas não institucionalizadas, com padrões de comportamentos reforçados pela própria vida institucional (KASSAR, 2012, p.838).

Nos estudos realizados por Bengt Nirje (2008), a partir de suas vivências, ele formalizou em suas publicações, que todas as pessoas/crianças com deficiência deveriam ter o direito de vivenciar experiências de uma vida cotidiana, em todos os seus aspectos (sociais, afetivos e econômicos), possuir direitos sociais, e ainda usufruir de todos os espaços em comum da sociedade, enfim, dentro das suas possibilidades, uma vida digna.

Esse conceito de normalidade se estendeu por toda Europa, Estados Unidos e Canadá. Assim, a prática segregadora foi substituída por práticas e experiências integradoras. Desse modo, os estudantes com deficiência começaram a frequentar as escolas de ensino comum e, concomitantemente, as escolas especializadas, para obter o suporte necessário para o seu desenvolvimento.

Já no final dos anos 1980, a pessoa/criança com deficiências começaram a sair das instituições especializadas, um ambiente considerado de reclusão, afastado do convívio da sociedade, para integrar a sociedade na condição de cidadão comum. Esse momento também marcou o início do movimento da Educação Física em busca de uma identidade própria.

A saída das PcD das instituições especializadas ocasionou uma mudança na educação, não apenas as arquitetônicas, como a adequação do espaço físico, mas principalmente na formação de profissionais para atuar com esses estudantes a partir de suas necessidades.

Então, na década de 1990, pautado na Declaração dos Direitos Humanos (1948) e na erradicação de toda forma de discriminação, que o conceito de integração foi substituído pelo conceito de inclusão, propondo que todos os estudantes participassem das mesmas atividades e do mesmo espaço no ensino comum, como uma

forma de garantir o acesso e a permanência, respeitando as diferenças individuais com atividades adequadas que pudessem proporcionar condições igualitárias de ensino. Neste sentido, o princípio da integração é um processo que apresenta

[...] como pressuposto ideológico que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, porém desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares, enfim, humanos. Desconsidera a história cultural do indivíduo. Traz ainda uma ideia de deficiência vinculada à doença, apesar de, como ponto positivo, advogar pela inserção do deficiente no âmbito escolar e social (SOUSA; SILVA, 2005, p.10).

Com a obrigatoriedade da educação básica e a sua expansão, fez com que o número de crianças que não acompanhavam o ensino formal crescesse, então, no século XX, surgiram as primeiras instituições especializadas para o atendimento dessas crianças, com uma pedagogia diferenciada de acordo com a condição intelectual, necessidades e possibilidades.

Nas últimas décadas do século passado, o entendimento a respeito da pessoa/criança com deficiência sofreu modificações, balizada por organismos internacionais e movimentos sociais os quais buscavam assegurar igualdade de direitos e acesso às instituições de ensino comum.

Mesmo depois de todo o engajamento dos movimentos sociais em torno da inclusão de pessoas/crianças com deficiência, ainda encontramos situações de preconceito em espaços que se anunciam inclusivo, como muitas escolas de ensino comuns, entre outros.

A escola e seus profissionais (não) compreenderem as necessidades específicas de cada criança de acordo com cada deficiência é uma questão de acesso e direitos, e é preciso atentarmos a isso. Faz-se necessário esse estudo, essa busca, essa compreensão, essa profissionalização, para que todas as crianças, com todas as deficiências, tenham seu direito de acesso à educação respeitados e garantidos, e essa não é uma responsabilidade isolada dos professores (embora seja também), mas dos cursos de formação inicial, da escola, das políticas públicas, dos gestores, dos responsáveis pela formação continuada, da sociedade de uma maneira geral.

1.2.1. Crianças - Diferentes todas são: alguns aspectos específicos de cada necessidade educacional especial

As crianças, dependendo do estímulo que recebem do ambiente onde vivem, e de suas condições psicomotoras, se diferem umas das outras, algumas se desenvolvem mais rapidamente que outras, e outras vão demorar um pouco mais para atingir o seu pleno desenvolvimento.

Entretanto, algumas crianças nem sempre se desenvolvem da maneira esperada, algumas apresentam alguns impedimentos logo ao nascer e outras características que serão identificadas durante o seu processo de desenvolvimento. Para entender a deficiência, é necessário também conceituá-la. De acordo com a Lei nº 13.146/15, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o art. 2º considera pessoa com deficiência

Art. 2º 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, Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015, p.9)

De acordo com o Ministério da Saúde (2012), as deficiências podem ter várias origens, podendo ser de origem genética, também pode aparecer durante o período de gestação, no parto, e nos primeiros dias de vida do bebê ou ainda em decorrência de doenças transmissíveis ou crônicas, perturbações psiquiátricas, desnutrição, traumas e lesões.

Com base nesse entendimento, a deficiência não tem origem embrionária apenas em aspectos biológicos, neurológicos ou patologias adquiridas, pode ser ainda originada por acidentes de trânsito, pela violência ou pela combinação de um ou mais fatores.

De acordo com Soler (2005), a escola deve estar preparada para receber todas as diferenças, ao passo que deve se atentar para o fato de que todo ser humano é único, e ser único é o que o torna especial. A escola é o lugar ideal para a formação de novos

pensamentos com relação às diferenças e tomada de atitudes conscientes, a favor do bem comum de maneira sensível e humana.

Outro ponto relevante é que a escola também deve estar preparada para se adequar, segundo Soler (2005, p.20), ao “desenvolvimento heterocrônico (mudança de tempo em certos momentos do desenvolvimento) da criança com deficiência”. Sendo assim, o atendimento da criança com deficiência deve acontecer preferencialmente em escolas comuns e está assegurado pela LDBEN/96 e suas atualizações, em seu art. 59, tendo como público: estudantes com deficiência, superdotação ou altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

Para caracterizar de maneira breve, mas não aprofundada os tipos de deficiência que são atendidas nas escolas de ensino comum, utilizamos como um dos parâmetros, o referencial teórico, a Coleção da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2010), desenvolvida pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial para dar uma direção aos professores da Educação Básica.

No grupo atendido pela Educação Especial na escola comum, estão inseridos os estudantes com deficiência intelectual, física, auditiva, visual, deficiências múltiplas, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, no qual estão inseridos os transtornos causados por “dificuldades” no desenvolvimento, tendo como característica: o atraso na comunicação e na interação social como é o caso do autismo e da síndrome de Asperger.

A Deficiência Intelectual (DI) se caracteriza por uma lentidão no padrão intelectual reduzido, abaixo da média esperada, com manifestações antes dos dezoito anos, podendo ser de origem genética, por complicações pré-natais e no parto, no pós-parto e ainda se apresentar por meio de causas desconhecidas, podendo ter uma divergência significativa entre a idade mental e a idade cronológica.

A deficiência intelectual é o estado intelectual significativo inferior à média, associado a pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (MENDONÇA; FLAITT, 2013, p.23).

As causas genéticas do (DI) se apresentam de duas formas: por desordem bioquímica (fenilcetonúria e a galactosemia) e as com desordem cromossômica (síndrome de Down que é a mais comum, e a síndrome do X Frágil). De acordo com Mendonça e Flaitt (2013), é importante que os estudantes com deficiência intelectual frequentem as salas com a mesma idade cronológica para que não tenham um comprometimento no seu desenvolvimento psíquico-social.

O decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004, capítulo II, art. 5º, define deficiência física como sendo:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia⁵, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004, p.1).

O comprometimento motor pode ser de origem traumática, fisiológica, neurológica ou genética, que podem ocorrer de forma congênita ou ainda adquirida ao longo das diferentes fases da vida.

De acordo com Mendonça e Flaitt (2013), a deficiência física pode ainda ser classificada em relação ao grau de dificuldade em realizar um movimento. Pode ser leve quando a pessoa consegue realizar o movimento, moderado quando recebe o auxílio de outras pessoas, e severo quando se torna dependente desse auxílio.

A deficiência auditiva (DA) é caracterizada pela perda leve a moderada de audição, ocorre quando existe alguma alteração na estrutura auditiva, mas ainda consegue se comunicar por meio da fala e ainda consegue ouvir os sons. A Lei nº 5.692/2004 define a perda auditiva como sendo

⁵ De acordo com o Instituto Paradigma (2011, p.9) Monoparesia - perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou superior); Tetraplegia - perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores; Tetraparesia - perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores; Triplegia - perda total das funções motoras em três membros; Triparesia - perda parcial das funções motoras em três membros;

perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; (BRASIL, 2004, p.2).

No caso da surdez, o indivíduo não consegue captar nenhum som, e nem utilizar a fala para se comunicar com outras pessoas. Nesse caso, as pessoas surdas utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estabelecer contatos sociais com outras pessoas.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei nº 10.436 de 2002, como um segundo idioma por apresentar características próprias e ainda incentiva a sua divulgação nas comunidades surdas do Brasil

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A surdez pode ser de origem congênita, quando o indivíduo nasce surdo, podendo ser causada por fatores genéticos, ou por problemas antes, durante e depois do parto, sendo a causa mais comum as doenças adquiridas durante a gestação.

A deficiência visual (DV) de acordo com Coleção da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2010) é dividida em três tipos: baixa visão, cegueira congênita e cegueira adventícia⁶. É classificada na Lei nº 5.296/2004 conforme a sua acuidade como

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a

⁶A expressão cegueira adventícia tem sido utilizada para substituir o termo cegueira adquirida, conforme orientação da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2010, p.29)

baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004, p.2).

A baixa visão é caracterizada pela diminuição da acuidade visual, redução do campo visual, dificuldades para enxergar de perto/ ou longe, alterações na percepção de contraste e cores e outras alterações visuais. Ela pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual.

A cegueira congênita é causada pelas enfermidades ou lesões que comprometem o funcionamento da estrutura e funções do globo ocular, geralmente ocorrem durante a gestação ou por intercorrências durante o parto.

Na cegueira adventícia é a perda de visão ocorrida durante a infância, adolescência, vida adulta ou na velhice. Podemos destacar que as principais causas são as doenças infecciosas, as enfermidades sistêmicas e os traumas oculares.

É importante registrar que a criança com deficiência visual apresenta o mesmo desenvolvimento que as demais crianças, entretanto, precisam ser estimuladas com atividades psicomotoras para que não tenham o seu desenvolvimento cognitivo e motor comprometidos.

A deficiência múltipla consiste na comorbidade de duas ou mais deficiências podendo assim ser definida

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRASIL, 2006, p.11).

Geralmente a pessoa/criança que apresenta a surdocegueira congênita ou adquirida precocemente tem outras deficiências associadas como: física e intelectual. A diminuição de estímulo exterior ocasiona hábitos inapropriados de auto-estimulação

como: balançar o corpo, mexer os dedos na frente dos olhos e ainda realizar repetitivamente atividades específicas.

É importante que as pessoas com surdocegueira e/ou deficiência múltipla tenha o seu esquema corporal desenvolvido para que possam se comunicar e se perceber no mundo. Segundo a Perspectiva da Educação Inclusiva (2010, p.11) “o corpo é a realidade mais imediata do ser humano”. Neste sentido, a relação do corpo com a deficiência pode ser assim compreendida por meio da fenomenologia

Mas, no momento mesmo em que o mundo lhe mascara sua deficiência, ele não pode deixar de revelá-la: pois se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não-percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo [...] Assim, no conjunto de meu corpo se delimitam regiões de silêncio (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122).

As altas habilidades/superdotação, segundo o art. 5º, parágrafo III, do CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001, define altas habilidades/superdotação como grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. É caracterizada pelo desenvolvimento de uma habilidade superior à média da população em uma determinada área de conhecimento.

Os estudantes com altas habilidades/superdotação assim como os estudantes que apresentam algum impedimento físico ou cognitivo, também necessitam de estímulo e incentivo para que possam continuar desenvolvendo suas habilidades.

Os transtornos mental/psicológico constituem um grupo denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento, no qual estão agrupados, de acordo com Filho e Cunha (2010, p.8), transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas.

Nesse grupo encontra-se: Síndrome de Rett, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, o Autismo e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação e o Transtorno Espectro Autista. Em relação

a esses transtornos ainda não se sabe especificamente a sua origem, mas, que comumente a sua manifestação ocorre antes dos três anos de idade.

Dessa forma, temos um grupo de crianças bastante heterogêneo atendido na escola comum, cada um apresenta suas especificidades, necessidades educacionais, sociais e afetivas, todas dentro de um único espaço comum, crianças diferentes, necessidades diferentes.

É nesse espaço plural da escola, que a Educação Especial, em diálogo e ações corresponsáveis com a Educação em âmbito mais amplo, vai, dentro de suas possibilidades, junto com os demais profissionais, buscar a garantia de acesso à educação ao estudante com deficiência, por meio de um trabalho coletivo, responsável e profissional especializado para a realização do atendimento escolar.

1.3. AS CRIANÇAS E O DIREITO AO ATENDIMENTO ESCOLAR A TODAS ELAS

Para compreendermos como as políticas de atendimento escolar se organizam de acordo com as necessidades da criança, primeiramente devemos entender como acontece o surgimento da escola e como estas políticas aos poucos vão sendo inseridas na sociedade.

Não pretendemos neste estudo, tratar das políticas, no entanto, fazê-las emergir a partir do tempo, nos auxilia na compreensão de desafios reais e atuais quanto à necessidade de acolhimento e inclusão de crianças com deficiência na escola, uma trajetória necessária para a superação de novos e mais desafios enfrentados diariamente pelos professores em suas práticas escolares.

Desse modo, faz-se necessário compreender como foram constituídos os espaços escolares, as suas legislações e o reconhecimento da infância, que nos permite (re)conhecer momentos históricos do passado para compreender o fenômeno no presente, e os desafios desse presente, realidade desde os primeiros movimentos para a constituição da escola, e do atendimento à criança nesse espaço, conseqüente, e após

muito tempo, o atendimento às crianças com Transtorno Espectro Autista, sentido maior do nosso estudo.

Carvalho (2012, p.41) afirma que “as políticas de educação, assim como as políticas sociais, devem ser entendidas como modalidade de política pública”, ou seja, como um conjunto de ações do governo com objetivos específicos voltados para o atendimento das demandas educacionais.

Assim, o direito à educação, de acordo com Ferreira (2010), passou a fazer parte do ordenamento jurídico brasileiro a partir da promulgação das Constituições e no surgimento de leis mais amplas até as mais específicas, com o objetivo de atender as necessidades educacionais de **toda** sociedade.

O autor destaca que essas leis tratam em linhas gerais, de como a educação se efetiva, seus objetivos, a responsabilidade do Estado e também de outros temas relacionados à educação. E a partir desse entendimento, essas leis foram se modificando ao longo do tempo e se moldando à realidade social, de forma que

[...] não se pode negar que o dinamismo social é muito mais rápido que o legal, o que proporciona algumas distorções e dissociações na relação firmada entre lei e educação. Porém, as constituições incorporam princípios, tanto de natureza impositiva (por impor aos órgãos do Estado, sobretudo ao legislador ordinário, a realização de fins e a execução de tarefas) como também princípios de garantia, voltados aos direitos dos cidadãos, justificadores de um estudo mais minucioso (FERREIRA, 2010, p.22).

Seguindo a linha de pensamento de Ferreira (2010), compreendemos que esse dinamismo social não é apenas mais rápido que o legal, como também o reconheceu como um direito subjetivo, que apresenta ainda mais complexidade para o atendimento de toda população. Dessa forma, podemos entender que o direito subjetivo

[...] consiste na possibilidade de agir e de exigir aquilo, que as normas de direito atribuem a alguém como próprio. Assim, o portador de direito subjetivo é aquele, que tem o poder jurídico de exigir o cumprimento de um dever jurídico. [...] Trata-se de uma possibilidade de agir e de exigir aquilo, que as normas de direito atribuem a alguém como próprio (JOAQUIM, 2013, p.3).

À luz do pensamento do autor, podemos compreender a partir da fenomenologia, a subjetividade em que estão envoltas essas questões que emergem do direito de todo cidadão,

A subjetividade é a nossa forma verdadeira de conhecer o mundo. O mundo e as coisas que o habitam não existem definidas “em si”, mas sim são constituídas de possibilidades infinitas de agir, perceber, sentir, etc. A subjetividade de cada pessoa é o que traduz seu lado humano de ser o que se é (KUNZ; COSTA, 2017, p.26).

Com base neste entendimento, é que a Constituição Federal representa a base de toda a legislação que trata ou irá tratar de educação, a importância de se ter essas leis regulamentadas, ainda que seja desafiadora sua completa aplicabilidade, representa para Ferreira (2010), a possibilidade de poder acioná-la juridicamente sempre que julgar necessário.

Dessa forma, a garantia à educação está prevista na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, a qual prevê

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010).

Portanto, a educação, também como um direito subjetivo, faz com que todos os cidadãos possam ter acesso a ela, mas, ao mesmo tempo também delega responsabilidade à família, e à sociedade como coparticipante neste processo, entendendo que a função da educação vai além do processo de escolarização, no qual se busca o desenvolvimento integral da pessoa e sua preparação para a vida em sociedade, com o objetivo de torná-lo consciente de seus direitos e obrigações.

Mas, para uma melhor compreensão será necessário retornar brevemente ao ponto de partida da escola idealizada por Comenius (período de vida), em alguns recortes de momentos históricos pontuais, para compreendermos a sua configuração atual e como a educação se tornou obrigatória, além de um importante mecanismo de transformação social.

Num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos (CURY, 2002, p.246).

O surgimento da escola moderna de acordo com Alves (2009), remonta do século XVII quando o morávio João Amós Comenius acabava com a relação educativa entre o preceptor e um único discípulo, com a finalidade de reduzir os custos educacionais.

Com essa redução seria possível proporcionar, uma “educação para todos”, segundo Alves (2009), o objetivo de Comenius era que todos, mesmo os menos favorecidos tivessem acesso à educação, e que somente o acesso à educação resgataria o homem da mais profunda ignorância.

A partir desse entendimento, Alves (2009) destaca que a universalização da educação fez surgir uma nova pedagogia pautada na homogeneização do ensino e no atendimento coletivo dos estudantes, que deveriam estar organizados em salas, de acordo com o seu nível de conhecimento, de modo que privilegiasse apenas a formação intelectual dos estudantes.

A finalidade apenas da formação intelectual (ler e escrever) de acordo com Araujo (2011, p.283), era entendida como um “aperfeiçoamento individual”, não tendo nenhum objetivo de transformar a sociedade ou fazer progredir os indivíduos. O autor destaca que esse consenso perdurou até a Revolução Francesa, quando se iniciou a discussão sobre a criação de uma escola obrigatória, laica e gratuita.

A Revolução Francesa [...] significa, do ponto de vista educacional, uma substância nova no debate sobre a institucionalização de um ensino público e universal. A educação, no contexto, revolucionário, se conecta com a esfera pública ao civismo, transformando-se em instrumento de regeneração social e, portanto, desvincula-se da dimensão eminentemente individualista de emancipação característica da utopia iluminista (ARAÚJO, 2011, p.283).

À luz do pensamento de Araujo (2011), a Revolução Francesa suscitou novos debates acerca da função da escola, de modo que a educação vai se transformando em mecanismo de renovação social, assim, a educação deixa de ser instrumento individual e passa a ser um instrumento coletivo, no momento em que a educação fica a cargo do Estado.

Essa nova dimensão sobre a educação fez com que no século XVIII a escola sofresse a influência das transformações sociais, de acordo com Alves (2009), a escola deixou de ser um instrumento exclusivamente intelectual, e inspirada pelos ideais da Revolução Francesa em que o povo clamava por um ensino mais abrangente, e que pudesse também atender uma formação mais integral do indivíduo.

Desse modo, a escola também passou a assumir a responsabilidade moral do indivíduo, que segundo Alves (2009) era função quase restrita da Igreja e a partir do século XIX, com a introdução da Educação Física no currículo escolar, também passou a ser responsável pelo corpo.

Assim, as bases da educação como dever social passou a ser construída a partir das manifestações sociais na qual a educação passou a ser entendida, de acordo com Araujo (2011, p.283), “como um dever moral de aperfeiçoamento social, assumindo a responsabilidade coletiva”.

Portanto, a ideia de educação como mecanismo de igualdade e ascensão social apenas se consolidou no século XX, e durante esse período a educação se tornou um direito garantido pelo Estado. Neste sentido,

[...] a aceitação e a defesa do intervencionismo estatal na educação, posto que fosse considerada uma atividade que não podia ser deixada aos particulares, uma vez que não era e nem poderia ser lucrativa. Assim, mesmo na tradição liberal, a educação era considerada uma atividade de interesse geral a ser assegurada pelo Estado (ARAÚJO, 2011, p.283).

Com esse pensamento de estatização da educação, fez com que nas décadas finais do século XX, a infância passasse a ser um tema emergencial para as políticas públicas, pais, educadores e legisladores. De acordo com Kramer (2003), esse fato se deu principalmente ao surgimento do sentimento de infância e ao reconhecimento da

criança como cidadão de direito, tendo necessidade de cuidado e proteção que deveriam ser ofertados e garantidos pelo Estado e também pela família.

Desse modo, os primeiros atendimentos destinados às crianças menores de sete anos aconteceram no Brasil de forma assistencialista. Segundo Kramer (2003), eram promovidos por entidades ligadas à Igreja ou por outras instituições de caráter filantrópico.

Em Campo Grande-MS, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2003), os primeiros atendimentos também aconteceram de forma assistencialista para as crianças em situações de risco, com o objetivo de suprir as carências nutricionais e com a realização de atividades recreativas voltadas para o desenvolvimento motor.

Entretanto, as atividades desenvolvidas nesse primeiro momento não tinham nenhuma pretensão de preparar a criança para uma futura escolarização. Mesmo com a implantação da Educação Infantil no município de Campo Grande em 1982, não havia ainda uma preocupação pedagógica com as crianças.

Desse modo, as atividades desenvolvidas eram direcionadas ao desenvolvimento físico, cognitivo e psicomotor, além da socialização, respeitando a criatividade e os interesses das crianças.

O que torna um ser humano criativo certamente é sua capacidade de diálogo com o mundo, os outros e consigo mesmo. [...] A criança expressa-se pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione a realidade da vida e é assim, dando liberdade a essa importante expressividade e diálogo da criança que ela se forma como ser de autonomia e criatividade (KUNZ; COSTA, 2017, p.26).

Os objetivos da Educação Infantil a partir de 1989 foram reelaborados e incorporados em sua proposta o desenvolvimento pedagógico. Essas mudanças se deram em virtude dos resultados considerados “não satisfatórios” que as crianças apresentavam após o ingresso nos primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Em um primeiro momento entende-se que a educação infantil tem o papel de cuidar, depois de educar, até chegar-se ao consenso de que são aspectos indissociáveis, não há educação de criança sem que os cuidados e a atenção básica sejam atendidos.

Entretanto, a municipalização dos Centros de Educação Infantil aconteceu no dia 12 de março de 2007, quando o Estado de Mato Grosso do Sul, após muita luta por parte de profissionais da Educação, por meio do seu Governador André Puccinelli, transferiu 29 centros de Educação Infantil para a prefeitura municipal de Campo Grande – MS e concomitante a esse processo cedeu 503 servidores efetivos lotados na Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária, sendo

[...] necessários à continuidade dos serviços, que passarão para a administração do Município de Campo Grande, tudo isso no intuito de observar, cumprir e aplicar os dispositivos insculpidos nos arts. 11 e 18 da Lei Federal nº 9.394, de 20.12. 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e art.18 da Medida Provisória 339, de 28.12.2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB (SED, 2007, p.1-2).

Com essa mudança, a educação infantil não se ocupou apenas do cuidar, a ela foram incorporadas novas funções de acordo com as demandas sociais, assumindo também a responsabilidade de educar. Desse modo, o educar e o cuidar se tornaram indissociáveis, no sentido em que, a educação se tornou um binômio educar/cuidar, principalmente na primeira fase de escolarização

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2009, p.15).

Sendo assim, inspirados pelos movimentos internacionais, o direito à educação no Brasil se delineou em dois aspectos, que Araujo (2011, p. 287) compreende como “a oportunidade de acesso e à possibilidade de **permanência** na escola, mediante educação com nível de **qualidade** semelhante **para todos**”. (Grifo do autor)

Entretanto, o autor destaca que não se pode confundir a existência das escolas públicas com o direito à educação. O direito à educação se diferencia dos demais direitos sociais à medida em que ele está entrelaçado com a obrigatoriedade escolar. Para Horta (1998) a escola é obrigatória porque

Se entende que as crianças não se encontram em condições de negociar se querem ou não recebê-la e de que forma. Paradoxalmente, a educação é ao mesmo tempo direito e uma obrigação. Assim, o direito de não fazer uso dos serviços educacionais não está colocado como possibilidade e a perspectiva emancipadora não está colocada como ponto de partida e sim, como ponto de chegada. Daí, a relação estreita entre direito à educação e educação obrigatória (HORTA, 1988 *apud* ARAUJO, 2003, p.287).

Nesta perspectiva, o direito à educação no Brasil ocorreu de forma obrigatória como uma exigência ao indivíduo, e não como uma responsabilidade do Estado no oferecimento deste serviço, que de acordo com Araujo (2011, p.289), “mesmo quando se tornou responsabilidade estatal não havia uma concepção universalista que lhe servisse de base”.

Entretanto, essa mudança de concepção só aconteceu após a promulgação da Constituição de 1988, quando foi garantido ao cidadão o acesso à educação e ao Estado é dada a responsabilidade em garantir essa oferta. O impacto dessa medida, segundo Araujo (2011) foi o alto índice de escolarização no Brasil, semelhante aos países desenvolvidos. Neste sentido Kassar (2012) corrobora com Araujo (2011)

Apesar dos esforços empreendidos nos diferentes governos no decorrer do período, apenas na década de 1990 o país alcançou taxas de matrícula no ensino obrigatório próximas à universalização da escolaridade obrigatória, encontram-se aquelas que historicamente foram excluídas, inclusive a que hoje é foco da educação especial, em salas de aulas de escolas públicas, em classes especiais, em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas (KASSAR, 2012, p.836).

Contudo, podemos destacar que as transformações mais profundas e significativas na educação no século XX foram delineadas na década de 1990, as quais foram impulsionadas pela recém promulgação da Constituição (1988) e por movimentos

internacionais, que para Frigotto e Ciavatta (2003, p.97) “os anos 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”.

Esse período também é marcado de acordo com os autores, pela tentativa dos sistemas educacionais em se adequar as novas demandas sociais, em favor da acessibilidade ao conhecimento em uma tentativa de promover uma unificação utópica do mundo, no qual a escola exerce um papel preponderante nesse discurso.

O que está posto como desafio ao conhecimento e à ação é a fragmentação do mundo e sua reunificação ilusória na sedução da imagem. A escola, que sempre lidou com o discurso articulado do pensamento cognitivo, vê-se diante de novas formas de conhecer, aparentemente mais completas porque envolvem o sentimento, a emoção, o desejo. Na presença da cultura de tendência hegemônica do visual, a escola, supostamente, moderniza-se e incorpora acriticamente a imagem como ilustração, como motivação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.102).

Diante desse entendimento, o primeiro evento produzido pelos organismos internacionais na década de 1990 foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada em Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, no qual deu origem a Declaração de Jomtien, o objetivo dessa Conferência de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.97) era inaugurar “um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava”. Sendo que, para a década que se iniciava a ideia era de “satisfação das necessidades de aprendizagem”

ARTIGO 1. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM 1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar

aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p.30).

A luz da Declaração de Jomtien (1990), no qual o Brasil foi um dos signatários e se comprometeu de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.98) “a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação [...]”, essas ações apregoadas pela Declaração de Jomtien era uma forma de promover a universalização do ensino básico e de reduzir as altas taxas de analfabetismo no Brasil.

O princípio básico para o desenvolvimento dessas políticas, segundo Bueno (2008, p.46) seria “estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem”. Neste sentido, as políticas públicas deveriam buscar mecanismos de inclusão de crianças e jovens na escola independente de suas necessidades educativa.

Desse modo, Bueno (2008, p.47) aponta que o termo “necessidades” se refere apenas a apreensão de conhecimentos e habilidades básicas como: “leitura, escrita e cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social”. Assim, as crianças, jovens e adultos deveriam estar preparados para aproveitar as oportunidades educativas, com a finalidade de sanar suas necessidades de aprendizagem. E, ao mesmo tempo diminuir a taxas de evasão escolar, que segundo Frigotto e Ciavatta (2003) eram consideradas elevadas

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.3).

Com base nesse entendimento, Pletsch (2010) considera a Declaração de Jomtien (1990) como um documento de

[...] caráter “humanístico” ou “progressista”, uma vez que propõe a universalização da Educação Básica como um “direito”, cuja satisfação requereria novas formas de acesso (presencial ou à distância), flexibilização curricular, entre outras medidas. [...] os acordos que originaram a declaração seguiram delineamentos de organismos internacionais, centradas numa visão pragmática de qualidade de ensino (PLETSCH, 2010, p.37).

Contudo, os caminhos traçados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ecoou na Declaração de Salamanca que aconteceu em 1994, na Espanha, onde reafirmou a Declaração de Direitos Humanos da ONU (1948) e estabeleceu uma estrutura organizacional para a Educação Especial. Sendo o destaque dessa declaração a inclusão de crianças e jovens com deficiência nas escolas de ensino comum e propõe

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (Declaração de Salamanca, Linhas de Ação em Educação Especial, 1994, p.2).

Seguindo as políticas desenvolvidas pelos organismos internacionais para a década de 1990, a Declaração de Salamanca (1994) dava continuidade ao projeto de uma escola mais inclusiva e ao mesmo tempo em que abre discussões sobre a integração/inclusão dos estudantes com deficiência nas salas de aula de ensino comum. Sendo assim, para Carneiro (2006) a Declaração de Salamanca propõe

Basicamente, a inclusão de toda criança no ensino regular, independente de suas condições físicas, sociais e culturais. Assim, são necessárias mudanças significativas nas escolas, para que estas possam cumprir seu papel de possibilitar o acesso ao conhecimento a todos os alunos, inclusive àqueles considerados com necessidades educacionais especiais (CARNEIRO, 2006, p.150).

Neste viés, para Mendes (2010, p.23) outro ponto importante no evento da Declaração de Salamanca (1994) foi a expansão da “filosofia da Educação Inclusiva, a qual ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive o Brasil.” Para Bueno (2008) a educação inclusiva é um tema muito discutido nos mais variados ambientes

A inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas [...], nas produções científicas, acadêmicas e de cunho profissional (BUENO, 2008, p.43).

Apesar deste entendimento, Mendes (2010) destaca que o movimento de inclusão escolar se modifica dependendo do país, em alguns países europeus ainda mantém o termo “integração”, enquanto o termo “inclusão” é mais frequente na literatura americana, o que talvez explicasse a utilização deste termo no Brasil devido a sua proximidade com os Estados Unidos.

No Brasil, segundo Bueno (2008) na primeira publicação em português da Declaração de Salamanca apareceu o termo “integração”, que foi traduzida e publicada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da “Pessoa Portadora de Deficiência” - Corde, do Ministério da Justiça em 1994, texto esse segundo o autor foi bem fiel ao original.

Entretanto, na segunda publicação houve modificações que de acordo com Bueno (2008, p.45), “enquanto a primeira utiliza o termo “orientação integradora”, a disponível atualmente no site da Corde (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) transformou essa expressão em “orientação inclusiva”.

O autor destaca que não é apenas um erro técnico de simples tradução, não se trata apenas de uma questão conceitual e sim, de uma questão de política nacional, onde a educação inclusiva aparece como uma proposta inovadora na qual

[...] ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma

gradativa e pouco estruturada, em especial para as crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde [...] e incorporados na rede privada de ensino regular. Mas, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de educação especial, os processos de inserção de alunos deficientes no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 90, cujo bojo surgiu na bandeira da inclusão escolar (BUENO, 2008, p.46).

Diante do exposto é importante destacar que as modificações significativas da primeira publicação da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da “Pessoa Portadora de Deficiência”) em 1994 em relação à segunda reedição em 1997, onde o termo educação integradora foi substituído por educação inclusiva, não se trata apenas de equívocos na tradução, segundo Plestch (2010, p.44) “com base neste último trecho, vem se constituindo nas políticas educacionais brasileiras, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular.”

Seguindo a linha de pensamento da autora, a política educacional brasileira inclusiva, atualmente em vigor, foi se constituindo a partir desses três documentos: a Constituição de 1988, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Pensar em política educacional implica em pensar segundo Garcia (2008, p.12), em “práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante”.

É a partir desse entendimento, que Bueno (2008) reconhece a frustração em relação às políticas educacionais, neste sentido em relação à Declaração de Salamanca

A Declaração simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas parece ficar obscurecido (BUENO, 2008, p. 46).

Contudo, para Garcia (2008, p.14), esses documentos não estabeleceram uma mudança no sistema educacional, nem tampouco questiona o atual sistema social, apenas “propõe reparos sociais para aqueles que deles necessitam”. Os documentos até aqui relacionados tem em comum apenas a alusão às práticas inclusivas em relação aos

estudantes com deficiência, essas práticas inclusivas apenas são associadas a serviços ou atendimentos especializados.

Entretanto, não há nenhuma sinalização em relação a uma mudança efetiva no sistema de ensino comum para esse atendimento, apenas, a condução de professores especializados para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Essa condição se evidencia com a promulgação da segunda LDBEN/96 no dia 20 de dezembro de 1996, pautados por princípios inclusivos da Declaração de Salamanca, a qual preconiza a inclusão de estudantes com deficiência na rede comum de ensino e prevê por meio do seu Capítulo V em seu art. 58 que,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, para Jannuzzi (2012), a implantação da LDBEN/9.394/96 foi uma forma de fazer justiça em relação à pessoa com deficiência, mas a inclusão desses estudantes ainda é pequena se comparada ao número de pessoas que deveriam ser atendidas. Para a autora,

A legislação específica (campanhas, LDBEN) foi, ao meu ver, não só a manifestação da crença no seu poder impulsor, que tem acompanhado a nossa construção histórica, mostrada no texto, como também a tentativa dos envolvidos com ela realçar um segmento e fazer-lhe alguma justiça. Porém, em termos de deficientes⁷ atingidos, o resultado não foi significativo, porque o que entrava a transformação era a organização social em que perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente mais favorecidos (JANNUZZI, 2012, p.116).

Desse modo, a inclusão do estudante com deficiência, conforme previsto no art. 59 da LDBEN/96, preconiza a utilização de uma metodologia diferenciada para o atendimento das especificidades das pessoas com deficiência, para que elas pudessem ter acesso ao currículo comum. Entretanto, não fica perceptível como se dará a forma de avaliação o que pode ocasionar certa proteção em relação à pessoa com deficiência.

Para Baptista (2004, p.4), o movimento de inclusão desses estudantes no ambiente escolar é marcado “pela presença quase incerta desses estudantes nas estatísticas educacionais,” que segundo o autor é causado por três fatores: a diminuição

⁷Segundo o Ministério Público a utilização do termo “deficiente” de forma isolada não é mais usual, pois, prioriza apenas uma das características que compõe o indivíduo. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) a terminologia correta é Pessoas com Deficiência, pois são antes de tudo pessoas, esse entendimento mais humanizado ressalta a pessoa à frente de sua deficiência. (<http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-41.html>)

dos serviços ofertados, dificuldade no processo de identificação desses estudantes, além do pequeno número de atendimento realmente eficiente.

No que se refere aos professores, o art. 59, parágrafo III da LDBEN/96 deixa claro a necessidade de uma formação específica para os professores atuarem no atendimento especializado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett) e altas habilidades.

Entretanto, foi preciso promover a formação dos professores, para viabilizar o atendimento educacional especializado nas escolas de ensino comum, por meio de uma mudança nos currículos dos cursos de licenciatura para o atendimento dessas novas demandas educacionais.

Contudo, essa mudança no currículo das Universidades se deu por meio da Portaria Ministerial nº 1793/94, que prevê a complementação curricular da formação docente e recomenda a inclusão de disciplina específica relacionada às pessoas com deficiência, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e áreas afins, e também em outras licenciaturas.

Com base neste entendimento, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que faz

[...] muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e/ou conteúdos relativos ao tema nos cursos de licenciatura, enquanto que outras fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos [...] (MARTINS, 2009, p.30).

Com base nesse entendimento, essa situação tem sido motivo de preocupação, uma vez que enfrentamos graves problemas em relação à aprendizagem, salas heterogêneas, com profissionais despreparados, não só pela sua formação inicial, mas, também por um conjunto de outros fatores externos que implicam diretamente no seu trabalho.

Para Gatti (2013-2014), os cursos de licenciaturas dão muita ênfase nas disciplinas específicas, ao passo que as pedagógicas são ministradas de forma

superficial, dando apenas uma visão ampla e pouco aprofundada do conteúdo. Entretanto, a autora afirma

De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida (GATTI, 2013-2014, p.39).

Desse modo, a formação de professores tem-se constituído para Gatti (2013-2014) em um grande desafio para as políticas educacionais, pois ocorre um grande distanciamento entre a teoria e a prática, uma vez que o currículo não atende as necessidades dos futuros professores, e essa situação tem-se refletindo nas salas de aula.

E na tentativa de suprir essas carências e para auxiliar os professores em sala de aula, além de impulsionar a inclusão dos estudantes com deficiência, o CNE por meio da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no qual regulamenta o atendimento do Apoio Educacional Especializado (AEE)

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância

(psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.2).

A resolução nº 4 da CNE é um passo importante na inclusão de estudantes com deficiência, pois regulamenta o atendimento do AEE nas salas multifuncionais no contraturno desses estudantes e ainda prevê a utilização de outros profissionais da educação para dar apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Em relação ao atendimento dos estudantes com deficiência nas salas de ensino comum, foi instituído o Apoio Pedagógico Especializado (APE), cujas atribuições são

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2009, p.2).

Embora tenhamos avançado em relação às políticas educacionais, e em especial para as pessoas com deficiência, ainda existe um longo caminho a percorrer para que realmente ocorra a inclusão de todos os estudantes. Neste sentido, podemos compreender que

A inclusão pressupõe que as diferenças humanas são normais e desejáveis, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à diversidade decorrente de diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas. O combate à promoção da desigualdade pela escola exige, na perspectiva da inclusão, uma reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2010, p.39).

Seguindo a linha de pensamento da autora, podemos afirmar que a inclusão e o atendimento aos estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum têm se pautado muito mais nas questões jurídicas do que realmente em seu papel de promoção da igualdade.

Esse pensamento se justifica quando analisamos as leis e encontramos apenas o termo inclusão de estudantes, sem que houvesse qualquer menção de mudança na estrutura do sistema de ensino com o objetivo de receber este estudante que, historicamente, foi excluído do sistema de ensino comum.

Entretanto, é perceptível por meio da leitura dos documentos oficiais, que dentro da escola comum, o único que teve que se adequar para esse atendimento foi o professor, ele teve que se reestruturar frente às inúmeras exigências impostas pelas políticas educacionais, como passar por cursos de formação, disciplinas inclusivas durante a graduação e ainda ser o único a ser culpabilizado pelo fracasso desses estudantes. Compreendemos que sim, o professor é um dos responsáveis nesse processo de corresponsabilidade, em que todos precisam estar envolvidos, estado, sociedade, políticas públicas, gestores, família, entre tantos outros. Neste sentido

Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.15).

Com base nesse entendimento, podemos inferir que, somente a ação do professor para promover a inclusão não basta, é necessário um esforço em conjunto da sociedade, das políticas educacionais por meio de mudanças estruturais, da sociedade

como um todo, família, gestores, secretarias, enfim, de todos os envolvidos no processo de ensino.

É importante registrar, de acordo com Kassar (2012), que em nome do movimento de inclusão houve o fechamento de muitas escolas especializadas, classes especiais e espaços pedagógicos, sob a alegação que esses espaços se constituíam em espaços de exclusão social e educacional.

A autora aponta ainda que o fechamento se deu também em virtude da municipalização do ensino obrigatório, quando assumiram a responsabilidade pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que ocasionou a indisponibilidade de espaços públicos para o atendimento educacional de estudantes com deficiência.

Neste sentido, Kassar (2012) chama a atenção para o fato de que a massificação do processo de inclusão esconde, acima de qualquer processo discriminatório, a tentativa de reduzir os recursos para o atendimento das escolas especializadas, cuja demanda financeira é considerada dispendiosa.

Apesar desse entendimento, Carneiro (2006) reconhece que o processo de inclusão deve favorecer a troca de experiências, a trajetória pessoal, o nível de conhecimento de cada um, o contexto familiar de cada membro, fazendo com que a diversidade seja característica de qualquer grupo humano, sendo assim, justifica-se que todos os estudantes estejam e sejam atendidos em um espaço comum.

É neste espaço escolar comum que os estudantes com TEA estão inseridos, e enfrentam as mesmas dificuldades de acesso que os demais estudantes, embora o movimento de inclusão seja importante como demonstramos anteriormente, ainda existe muitas dificuldades que precisam ser superadas para que o processo de ensino e inclusão realmente se efetive com qualidade e dignidade a todos, profissionais e estudantes, especialmente os estudantes, que precisam e têm esse direito.

CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo trazemos um pouco mais sobre o TEA e as políticas de atendimento educacional especializado, as suas características, seu histórico e suas particularidades, tendo como base teórica a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010), bem como o papel da Educação Física na escola e a necessidade de suas práticas de maneira que efetive à participação efetiva de todos.

2.1. A CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS, NECESSIDADES E ESPECIFICIDADES

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010), os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) caracterizam uma categoria onde estão agrupados os transtornos que apresentam acometimentos nas funções do seu desenvolvimento, mas, essa conceituação segundo os autores é recente, e apenas pode ser assim descrita depois dos avanços metodológicos e dos primeiros estudos sobre o autismo.

Trazemos aqui, uma caracterização do autismo desde os primeiros registros, muito diferentes da concepção atual, e que por vezes, trazem definições “limitadas” e “reducionistas” a partir dos estudos, leituras e conceitos atuais. Queremos registrar que muitas das palavras trazidas no texto, remetem a tempo passado em que os estudos não estavam mais avançados como nesse século XXI.

O termo autista foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleulér (1857-1939), o qual associou o termo à esquizofrenia para descrever o estado dos indivíduos que perderam contato com a realidade, compreendendo naquele momento que esses pacientes dificultavam ou impossibilitavam a comunicação com o mundo exterior de forma consciente, isolando-se do mundo que o cercava como forma de proteção.

Ao contrário os estudos realizados por Kanner (1943), retratavam o TEA como a incapacidade de se relacionar com outros indivíduos, uma vez que estes não possuíam

o mecanismo biológico de regulamentação cognitiva para interagir com outras pessoas e com a realidade.

Portanto, se de um lado havia um isolamento intencional da realidade descritos por Bleulér (1857-1939), do outro lado tínhamos indivíduos que não possuíam a “capacidade” biológica de se relacionar socialmente. Neste caso, o termo autista foi utilizado para designar formas diferentes de isolamento, o que por muito tempo causou uma ambiguidade nos diagnósticos, confundindo muitas vezes esquizofrenia infantil e com autismo, psicose infantil com autismo.

Diante deste impasse, Rivera (2007) aponta a necessidade de Kanner (1894-1981) em isolar a síndrome autista, fazendo menção às outras formas de circunstâncias psiquiabras necessitam determinar quais sintomas eram gerais e quais eram específicos,

[...] incluindo dentro do primeiro a incapacidade profunda e geral para estabelecer relações com os outros, aquisição de linguagem atrasada, o que dificultava a compreensão; ecolalia e reversão pronomes e ritualística ou compulsivo, como a insistência na identidade, que segundo Rivière (2001), pode ser chamado de desordem da função executiva (RIVÉRA, 2007, p.2).

É importante registrar que a falta de interação social e a dificuldade de comunicação, só podem ser considerados sinais claros de autismo se “não corresponderem com a idade mental” do indivíduo. Desse modo

Os sintomas também não podem ser mais bem explicados por deficiência intelectual ou por atraso global do desenvolvimento. É importante que a idade mental, ou o que seria esperado para a idade do sujeito, seja considerada quando se pretende determinar a magnitude do comprometimento, já que alguns sintomas ocorrem posteriormente no desenvolvimento (por exemplo, no relacionamento com pares), e outros comportamentos podem ser observados no desenvolvimento típico (por exemplo, o balançar das mãos fora de contexto) (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016, p.11).

De acordo com a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010), o autismo foi considerado um transtorno emocional até a década de 1960, e acreditavam que era causado pela falta de afetividade dos pais durante o convívio com seus filhos, o que poderia acarretar graves problemas no desenvolvimento infantil. Essa tese foi

desenvolvida com base nos estudos de casos, não havendo, portanto, nenhuma comprovação científica.

Apesar dessas primícias, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010) demonstra que os estudos sobre a falta de relação afetiva entre pais e filhos serem a causa desse transtorno, os estudos posteriores não comprovaram essa teoria, evidenciaram a presença de alterações cognitivas, o que justificaria os “atrasos” na fala, a falta de comunicação e interação social.

Essa nova terminologia permitiu que o autismo fosse classificado como uma síndrome comportamental com fatores diversos, permitindo um entendimento adequado acerca das manifestações deste transtorno, e no prejuízo nas funções do desenvolvimento, como comunicação, interação social e comportamento motor estereotipado.

Neste sentido, o TGD contribuiu para diferenciar as manifestações de outros transtornos, mesmo que apresentem características semelhantes, podem ser descritos com diagnósticos diferentes, o que auxilia no tratamento e desenvolvimento das crianças.

De acordo com a política da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Transtornos Globais do Desenvolvimento (2010), os de Wing e Gould deram origem ao conceito Transtorno do Espectro Autista que após a sua pesquisa com a ocorrência nas dificuldades na reciprocidade social, ficou evidenciado que as crianças que eram afetadas por essas dificuldades também apresentavam os sintomas do autismo.

A incidência foi praticamente cinco vezes maior do que a incidência nuclear do autismo. Portanto, são crianças afetadas por dificuldades na reciprocidade social, na comunicação e por um padrão restrito de conduta, sem que sejam autistas, propriamente ditas, o que permitiu atenção e ajuda a um número maior de crianças. O Transtorno Espectro Autista é contínuo, não é uma categoria única, e apresenta-se em diferentes graus (BRASIL, 2010, p.20).

Portanto, podemos afirmar que TEA não é uma categoria única, pode indicar diferentes graus de comprometimento, apresentando apenas algumas características similares a traços do autismo durante o seu desenvolvimento, contudo não são consideradas autistas.

Com base nos aspectos descritos por Kanner (1943), o que identifica como aspecto fundamental do autismo, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010, p.9) é a “incapacidade para relacionar-se com as pessoas e outras situações diferentes da sua rotina”.

Essa característica do autismo pode ser explicada pela desordem na Função Executiva e no mecanismo da Teoria da Mente, essas funções afetam diretamente as condutas de pensamento e a capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e antecipar suas reações.

A Função Executiva, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010, p.17), é o “conjunto de condutas de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas para alcançar um objetivo”. Essa função no TEA se relaciona com

A hipótese de que a função executiva está estritamente relacionada às características clínicas do TEA é fundamentada no quão parecidas são essas manifestações com as encontradas em indivíduos que possuem disfunção cortical pré-frontal, como a falta de flexibilidade, perseveração, atenção extrema ao detalhe e problema em coibir determinadas respostas (MARANHÃO; SOUSA, 2012 p.6).

As habilidades elencadas acima são fundamentais para que todas as pessoas possam reagir diante das situações que se apresentam, ou se adaptar às novas situações no encaminhamento das relações sociais, no alcance de propósitos em diferentes situações sempre que esteja presente uma intenção, um objetivo ou uma necessidade.

Portanto, é a Função Executiva que nos permite em frente a diversas situações, nos adaptar e nos flexibilizar por meio de experiências e ainda coordenar novas condutas de acordo com nossas intenções, considerando novos aspectos em cada momento ou situação. Nesse sentido, para o TEA

A inflexibilidade e a dificuldade de antecipação - também relacionada aos lobos frontais - presentes em indivíduo com autismo, o levaria a apresentar as demais dificuldades em uma relação social, manifestadas através da obsessão por estímulos repetitivos e rígidos, sendo o indivíduo com TEA capaz de escutar inúmeras vezes a mesma música, percorrer sempre os mesmos caminhos, manter os objetos de um lugar sempre na mesma posição, dentre outras atitudes. As estereotipias

podem ser resultado da dificuldade na função executiva, em que movimentos rítmicos são continuamente repetidos ou ainda outros rituais mais elaborados acontecem, como a necessidade de manter o controle sobre as pessoas e eventos [...] (MARANHÃO; SOUSA, 2012 p.6).

No processo de aprendizagem, a Função Executiva é utilizada constantemente, pois é necessário utilizar as informações e procedimento já aprendidos, adaptando-os para que novas situações sejam resolvidas. Desse modo, a Função Executiva está envolvida com a capacidade de destreza em criar estratégias.

A Teoria da Mente surgiu no final da década de 1970 em decorrência das pesquisas na área de cognição animal, desde então, a psicologia cognitiva tem-se ocupado no desenvolvimento de modelos explicativos para esse termo e suas aplicações.

A Teoria da Mente significa a capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o seu comportamento em função destas atribuições [...]. O termo “Teoria” resulta do fato de que tais estados não são diretamente observáveis, solicitando uma verdadeira “teorização” de quem interfere no estado mental em outro indivíduo (BRASIL, 2010, p.20).

A Teoria da Mente é essencial para o ser humano, pois permite a hipótese do estado mental da pessoa, o que sentem o que pensam, suas intenções e suas reações. Deste modo, nos permite articular nossas reações e nosso comportamento social, além de desenvolver nossa afinidade frente a sentimentos demonstrados por outras pessoas.

A Teoria da Mente (ToM) sustenta a capacidade de indivíduos em inferir estados mentais de outras pessoas (crenças, valores, desejos, pensamentos), e então concluírem como elas podem se comportar a partir dessas inferências (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985). Dennet (1978) postulou que a possibilidade de desenvolver a Teoria da Mente e assim conseguir pensar sobre o que o outro pensa, está além de apenas ter uma representação mental sobre os fatos. Para tanto, é preciso estar apto a analisar criticamente e refletir sobre essas representações, constituindo-se, então, a meta-representação. Essa seria, então, a verdadeira habilidade para se conseguir compreender que existem “crenças sobre crenças sobre crenças”, fator deficitário em indivíduos com TEA (MARANHÃO; SOUSA, 2012 p.7).

Nas crianças com TEA, o mecanismo de atenção compartilhada⁸ e de Teoria da Mente estão prejudicados, o que produz um déficit nas relações sociais e na comunicação.

Distúrbios na teoria da mente têm sido frequentemente usados para explicar os sintomas comportamentais em crianças com espectro autista, pois suas falhas no estabelecimento de relacionamentos emocionais, a evitação de contatos visual e corporal e o uso de recursos linguísticos de modo anormal ou empobrecido em apreciar estados mentais em outros indivíduos, mesmo que outras capacidades cognitivas estejam intactas (FIAES; BICHARA, 2009, p.234).

Os déficits na Teoria da Mente causam dificuldades na compreensão do que as pessoas pensam, sentem ou de como se comportam. As crianças com autismo atribuem esses significados e interagem com o meio social de maneira diferente que as demais crianças.

Isso significa que não existe um padrão definido para caracterizar o TEA, podendo se apresentar de forma branda, onde o indivíduo é capaz de interagir bem socialmente, apresenta um bom nível de escolarização, demonstra domínio da leitura, escrita, operações matemáticas e compreensão das ciências da natureza, podendo muitas vezes, passar despercebido.

No entanto, podem ocorrer formas mais extremas de manifestações do transtorno, com um grave acometimento da interação social, dificuldade de escolarização, de convívio familiar, com ausência de fala, ou apenas vocabulário muito restrito com a emissão de ruídos, segundo Assumpção Jr. (1997), podendo apresentar desde o mutismo até a ecolalia e a inversão pronominal⁹. Neste sentido, a American Psychological Association - APA (2013) nos informa,

⁸ De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010, p.20), o mecanismo de atenção compartilhada se encarrega de criar relações entre o eu, outros agentes e objetos (este mecanismo formula a seguinte questão: eu e você vemos a mesma coisa?).

⁹ A ecolalia é um fenômeno persistente que se caracteriza como um distúrbio de linguagem, definida como a repetição em eco da fala do outro (MERGEL; AZONI, 2015, p. 2073); enquanto que a inversão pronominal se caracteriza “pelo uso da primeira pessoa do singular pela terceira” (HERRERA, 2009, p.92)

De acordo com a nova versão do manual, as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013). O TEA é uma condição que tem início precoce e cujas dificuldades tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo uma grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico (ZANON; BACKES; BOSA, 2014, p.25).

Dessa forma, para Filho e Cunha (2010) a grande variedade de sintomas, comportamentos autistas podem variar de inúmeras maneiras, e ainda apresentar uma combinação de fatores, que vão desde o mais grave, passando pelo intermediário podendo chegar à forma mais branda do transtorno.

O que não podemos deixar de destacar, é que em alguns casos específicos pode ocorrer a presença da deficiência intelectual atrelada ao autismo. Assumpção Jr. (1997), corrobora dizendo que em alguns quadros específicos, podemos ainda observar uma dificuldade ou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, ou mesmo perda de funções anteriormente adquiridas.

Para Fernandes *et al* (2013), existe uma grande variedade no grau e na extensão do comprometimento do indivíduo, podendo afetar pequenas áreas, sem prejuízo funcional do indivíduo até o comprometimento severo de grande parte ou total do seu desenvolvimento.

Por este motivo, é que atualmente a expressão *espectro autista*, tem sido comumente utilizada para designar todas as possíveis variações de comprometimento em diferentes áreas de funcionamento.

Durante décadas foram realizados diversos estudos acerca do autismo, as causas do seu desenvolvimento ainda são desconhecidas, mas Fernandes *et al* (2013), apontam que diversas doenças neurológicas e/ou genéticas, problemas cromossômicos, doenças durante a gestação e no parto são descritas como prováveis causas do autismo.

As crianças com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) foram o último grupo a adentrar o âmbito da escola comum, isso se deve principalmente às

legislações referentes à Educação Especial e ao movimento internacional de inclusão que aumentou consideravelmente a matrícula de estudantes com deficiência.

Apesar do incremento no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino comum, no caso do TGD, Vasques e Baptista (2006) afirmam que ainda há uma grande exclusão desses estudantes do ensino comum, a maioria dos atendimentos aproximadamente, mais de 60% são realizados em escolas especializadas e classes especiais.

O principal motivo apontado pelos autores é que esses estudantes apresentam peculiaridades que se diferem dos demais estudantes, e que a maioria das intervenções com esses estudantes são realizadas em espaços clínicos, mediante propostas comportamentais de intervenção.

Vasques e Baptista (2006) destacam que os estudantes com TGD trazem grandes desafios aos processos de inclusão, devido às características comportamentais que podem ser, dependendo do caso, muito variáveis e de difícil atenção e direcionamento no âmbito escolar. Os estudantes com TGD apresentam uma tríade de comprometimento que são: dificuldades na interação social, na linguagem e comportamento e interesses repetitivos e restritos, que se estende à vida sua social.

A ausência de habilidades básicas e motivação, no que diz respeito à socialização, levam a inabilidade de se engajar e se beneficiar de muitas atividades da vida que requerem tais habilidades [...] (JOSEPH, SOORYA, THURM, 2016, p.3).

Relembramos que cada caso é um caso, com diferentes graus de comprometimento, e que quando anunciamos alguma especificidade, esta deve ser considerada de acordo com cada sujeito, que é diferente um do outro e apresenta graus diferenciados em relação ao transtorno.

No entanto, Joseph, Soorya e Thurm (2016) afirma que essa ausência de habilidades e as manifestações exageradas de inflexibilidade decorrentes na escola, como o choro intenso, movimentos corporais repetitivos, indiferença aos pedidos de ajuda, necessidade de uma rotina acentuada, apego a alguns locais da escola (onde se sente confortável e seguro), faz com que a maioria dos estudantes e até mesmo os

professores tenham dificuldades em compreender as manifestações dos estudantes com TEA, que podem muitas vezes apresentar reações imprevisíveis e inesperadas.

As reações descritas acontecem em grande parte em resposta pela mudança importante na rotina desses estudantes, a escola neste momento é uma experiência desconhecida e de difícil apreensão de sentido para essa criança.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010) o cotidiano escolar possui rotinas que se repetem diariamente, e que podem ajudar no cotidiano dos estudantes com TEA, que necessitam dessa rotina ordenada, como o ritual na entrada, as disposições do mobiliário, a organização na hora do lanche, o recreio, e tantas outras rotinas que auxiliam esses estudantes a se apropriar da experiência de vivência na escola, o que pode proporcionar benefícios aos estudantes com TEA

Esses rituais escolares proporcionam a todas as crianças o desenvolvimento de aspectos cognitivos úteis à vivência social, envolvendo antecipação, adiamento da atuação imediata, entre outros. A diferença é que a necessidade de exercícios explícito de ensino e aprendizagem empreendidos junto à criança com TGD, em tais situações, torna visível tal processo (BRASIL, MEC, 2010, p.23).

Quanto mais cedo a criança com TEA puder se antecipar com os acontecimentos na escola, menos frequente serão as manifestações de “inflexibilidade”, essa situação de rotina facilita a familiarização com o ambiente escolar, que pode acontecer com a ajuda de outra pessoa. Essa ajuda faz com que sejam antecipados acontecimentos como a ida ao parque, a entrada de uma pessoa que não faz parte do cotidiano ao qual ela está inserida. A comunicação deve ser simples e objetiva.

A inflexibilidade estaria então, no cerne da maioria das características das crianças com TEA, já que, no âmbito social, a flexibilidade é tão ou mais importante do que outras habilidades. Isso poderia explicar a falta de reciprocidade social nos casos de crianças com TEA, manifestadas, em sua grande maioria, pelo isolamento social, em decorrência da dificuldade em antecipar, dar sentido e conseguir analisar o propósito das relações sociais (MARANHÃO; SOUSA, 2012, p.7).

Nesse sentido, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010) nos orienta que a antecipação das situações permite à criança com TEA, criar mecanismos antecipatórios para que essas mudanças aconteçam de forma mais tranquila. Outro ponto que merece especial atenção por parte dos professores, é o fato de que os estudantes com TEA apresentam hipersensibilidade sensorial: a intensa sensibilidade à luminosidade, o excesso de barulho são exemplos que podem desencadear uma manifestação de irritabilidade leve, moderada ou severa.

Quando se reconhece a escola como um espaço para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem, é importante a parceria entre a escola e a família do estudante para que possa manter a sua permanência na escola.

É crucial de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010) tanto para a família, pais, professores e demais membros da escola, saibam que nem todos os dias serão fáceis, e que muitas vezes os progressos feitos com crianças com TEA podem momentaneamente retroceder, isso não quer dizer que houve falha da escola em relação à escolaridade, mas a compreensão de um caminho educativo que podem ocorrer avanços e retrocessos.

Quando ocorre esse comportamento, é importante que a escola entre em contato com a família para relatar o que está acontecendo, é comum que essa mudança no comportamento seja causada por alguma alteração na rotina em casa ou ainda na medicação. Na verdade, faz-se necessário que os profissionais da escola e a família tenham um diálogo aberto e frequente, como nos casos de todas as crianças, talvez essas com um olhar ainda mais atento às suas especificidades.

A inclusão escolar de estudante com TEA e TGD traz a oportunidade de vivenciar aquilo que acontece todos os dias da mesma forma, e o que acontece todos os dias de formas diferentes, o que permite à criança adquirir experiências que tornará o ambiente menos imprevisível.

Assim ela vai se tornando mais hábil em antecipar situações que são comuns à infância de qualquer criança, superando a condição inicial em que o contexto social e o que lhe é inerente consistem em algo que não pode ser antecipado e que não possui significado para ela (BRASIL, MEC, 2010, p.26).

Apesar dos benefícios que a escola comum proporciona ao estudante com TEA, a sua presença apenas foi possível por meio dos movimentos sociais e pela participação ativa de pais, familiares e amigos. Reescrevemos essa passagem, ao compreendermos que a criança com TEA traz benefícios à escola, uma vez que proporciona a todos os demais as condições de compreensão, aceitação e respeito às diferenças e às individualidades, é uma troca de ensinamentos e aprendizagens não apenas sobre o currículo, mas sobre a aplicabilidade na vida em sociedade.

No Brasil, essa participação das famílias se deve em especial ao engajamento de Berenice Piana, mãe de uma criança autista e militante em prol das pessoas com TEA, coautora da Lei 12.764/12, a qual reconhece o autismo como uma deficiência, estendendo a eles os mesmos direitos que as demais pessoas com deficiência possuem em relação à inclusão e ao atendimento educacional especializado, entre outras especificidades.

A promulgação da lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno Espectro Autista, com a finalidade de atender as suas especificidades e as equiparando como pessoas com deficiência, desse modo, passando a ter direito a todas as políticas de inclusão.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (BRASIL, 2012).

Essa proposição legal faz com que as pessoas com TEA tenham os mesmos direitos igualmente garantidos nas legislações vigentes que as outras pessoas com deficiência. Permite o acesso às salas de ensino comum com direito ao atendimento educacional especializado e ao suporte complementar e suplementar de saúde.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 traçou 20 metas educacionais para a próxima década, com o objetivo de diminuir as desigualdades e valorizar a diversidade para a promoção de uma educação mais igualitária, onde o papel das políticas públicas é o de fortalecer os sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas de ensino. Além do acesso a uma educação obrigatória e gratuita, a Meta nº4 estabelece

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, 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, PNE, 2014, p.11).

Para Fernandes *et al* (2013), para garantir o acesso e permanência deste estudante com necessidades educacionais especiais na escola, foram viabilizadas salas de recursos, Apoio Educacional Especializado (AEE), APE (Apoio Pedagógico Especializado) além de adaptações curriculares, como forma de oportunizar a sua participação nas atividades propostas e a aprendizagem significativa dos conteúdos,

buscando garantir assim, o seu desenvolvimento integral, nos aspectos social, afetivo e intelectual.

É importante a interação da criança com espectro autista com outras crianças, de acordo com Belizário Jr. (2010), que afirma que os primeiros trabalhos de cunho educativo realizados com crianças autistas, ao considerar o isolamento como um desejo da criança, teve como consequência a ausência de relações interpessoais, provocando distanciamento entre a realidade e a criança.

Portanto, proporcionar à criança com espectro autista a interação com outras do mesmo grupo escolar, pode possibilitar e promover uma maior autonomia, autoconfiança e liberdade. Para Freire (1989), o prazer proporcionado pelas tarefas lúdicas gera motivação e estimula a criança a superar as dificuldades.

Assim, as escolas precisam promover esse espaço como encontro, como partilha, como processo de ensino e aprendizagem, como momentos de aprender individual e coletivo, com e a partir do outro também, na compreensão e respeito das diferenças, aceitação e empatia, convívio saudável desse espaço plural habitado por crianças tão especiais, todas elas, e a Educação Física tem um papel muito significativo em suas ações para o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

2.2. AS NECESSIDADES DA CRIANÇA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tendo como referência o ano de 2018, nos últimos anos, a Educação Brasileira vem passando por mudanças estruturais também no que tange a Educação Especial, sejam nas leis de acessibilidade, na obrigatoriedade do acesso de todos ao ensino.

Na Educação Física Escolar este processo não tem sido diferente, para atender as novas demandas de sujeitos cada vez mais heterogêneos, foi necessário romper alguns paradigmas. Com o passar do tempo, muitas mudanças também já vinham ocorrendo em relação aos conteúdos, que até o início dos anos 1980 se constituíam como uma das principais finalidades das aulas de Educação Física, o desenvolvimento da aptidão física e o esporte de rendimento.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física se constituíram muitas vezes seletistas, e alguns estudantes que por não atenderem de forma “satisfatória” o objetivo

das aulas, muitas vezes acabavam sendo excluídos, ora por sua forma física, ora pelo seu desempenho.

Assim, os primeiros anos de 1980 foram marcados por uma profunda crise de identidade da Educação Física, uma vez que os objetivos traçados nas décadas dos anos 1960 e 1970 não foram atingidos.

Na década de 80 os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira à quarta e também a pré-escola (BRASIL, PCN, 1997, p.21).

Devido a essas transformações, foi necessário que a Educação Física se ajustasse para atender as novas demandas de ensino, passando a atender também os primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Essas transformações ocasionaram uma mudança nos conteúdos da Educação Física, que de acordo com os PCN (1997), deixaram de priorizar o esporte de rendimento na escola e passaram a dar prioridade ao desenvolvimento psicomotor dos estudantes.

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre os indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exarcebada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998, p.15).

Dessa forma, as aulas de Educação Física fazem parte desde muito tempo do currículo escolar, sofrendo algumas modificações em relação à carga horária, currículo, entre outras no decorrer dos tempos, sendo cada vez mais reconhecida como necessária

e parte integrante do currículo da escola para o desenvolvimento, socialização e aprendizagem das crianças, no entanto, muitas vezes ainda desvalorizada enquanto componente curricular importante por muitos e em muitos espaços, inclusive escolares.

Quando falamos das legislações referentes à inclusão, as mesmas dizem respeito à inclusão escolar de todas as formas e em todos os espaços, o que inclui, as aulas de Educação Física. Assim, a inclusão de toda forma, também com crianças com deficiência, deve ocorrer inclusive nas quadras e ações propostas pela disciplina.

Essa realidade muitas vezes se difere de um número importante de escolas, onde os estudantes com deficiência são excluídos das aulas de Educação Física tendo os seus direitos cerceados muitas vezes pela falta de conhecimento do professor e /ou gestores, pela falta de estrutura e até mesmo pela falta de material humano para dar suporte pedagógico ao profissional.

Quando o professor de Educação Física desconsidera a possibilidade de inclusão durante as aulas, não apenas faz com que esses estudantes deixem de participar das aulas, mas, impossibilita que a partir dessas práticas, possam se desenvolver integralmente.

Silva, Júnior e Araújo (2008) alertam que, ao estabelecer essa prática, acabamos excluindo as questões de gênero, obesidade, diversidade e outras questões presentes na escola, problemas que muitas vezes não são considerados como uma situação de (in)exclusão.

Ao desconsiderar essa situação, pode ser promovida uma visão fragmentária, uma vez que se busca incluir a participação dos estudantes com deficiência, mas não se observa a exclusão de uma parcela dos estudantes que não “se encaixam” no perfil preestabelecido pela sociedade, uma vez que a escola, como espaço plural, precisa pensar sua prática a partir de inclusão de todos.

Neste caminho, percebemos outro aspecto que se refere ao aluno presente nas aulas de Educação Física, porém sem a participação efetiva nas atividades desenvolvidas. Parece existir uma relação desta “não-participação” do aluno com a ação pedagógica do professor, ou seja, quanto menor a ação do professor, menor o envolvimento e a participação do aluno (SILVA; JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p.109).

Assim, deve ser de toda a escola, incluindo a disciplina de Educação Física, a atenção a essa participação efetiva de todos, a partir de atividades e ações que sejam pensadas e possibilitadas a partir das necessidades e especificidades de cada criança.

A Educação Física tem como seu objeto de estudo o movimento, e o movimento é também, parte da essência do ser humano, é por meio dele que o corpo funciona como um veículo para interagirmos com o mundo. Mesmo uma criança com paralisia cerebral, tetraplégica ou outra situação que lhe acometa os movimentos, de alguma maneira, interage a partir do seu corpo, com o movimento que seja do olhar.

O papel formativo da Educação Física na escola transcende de certa forma o movimento, ela pode criar situações de aprendizagem com o outro, consigo mesmo, pode trabalhar o respeito ao espaço e ao mundo à sua volta, respeito às regras de convivência, de modo que possibilita ao estudante, aprender a compartilhar e a se socializar com os demais, além dos aspectos motores, afetivos e cognitivos diretamente ligados à compreensão e aprendizagem das demais disciplinas.

De acordo com Oliveira (1983, p.89), “não se pretende excluir o movimento ou o desenvolvimento das aptidões físicas, que é centro das inquietudes da Educação Física, nem tampouco o desenvolvimento das habilidades motoras por meio dos jogos e esportes”, pois deturparíamos o sentido da nossa profissão. É imprescindível que entendam que essas atividades são meio e não a finalidade delas.

As aulas de Educação Física dentro do ambiente escolar podem possibilitar que os estudantes desenvolvam seus aspectos cognitivos, ao passo que fortalecem as suas funções executivas, sempre tendo que criar estratégias e constantemente se adequando às novas situações.

A socialização presente nas aulas de Educação Física é muito importante, principalmente para o TEA. Com base nesse entendimento, Sanini, Sifuentes e Bosa (2013, p. 100) ressaltam que importância da socialização “reside na noção de que essa habilidade é a base do desenvolvimento infantil e, por conseguinte, está implicada nos processos de desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem”.

Entretanto, não podemos resumir a aula somente no processo de socialização, é preciso haver um equilíbrio entre a socialização e o desenvolvimento das habilidades

físicas, das habilidades básicas e específicas e ainda o papel social e de aprendizagem do jogo.

Neste sentido, o conhecimento corporal, de acordo com Daólio (2013), não se restringe apenas aos seus aspectos biológicos, mas devemos considerar também os seus aspectos culturais e a representação do corpo em cada sociedade. Dessa forma, a noção corporal, a corporeidade¹⁰ passa a ser entendida pela fenomenologia como sendo

A corporalidade é uma noção central para compreender e realizar a fenomenologia das relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo: implica estar vivo, ter um eu, sentir-se um eu- algo vivenciado e completado muito aos pouquinhos, algo nunca plenamente satisfeito. A corporalidade muitas vezes se vê *sitiada*, limitada especialmente pela dependência típica da primeira infância (MACHADO, 2010, p.35).

Mas, porque é importante que a criança participe das aulas de Educação Física? Segundo Kunz (2017) o olhar de um leigo para as atividades recreativas, jogos e brincadeiras, pode inferir dentro da escola que o professor de Educação Física “apenas brinca” com as crianças, reduzindo a importância do brincar ao mero passatempo, sem uma compreensão didática pedagógica e educativa, com objetivos claramente direcionados.

A criança quando brinca, segundo Kunz e Costa (2017, p.24) “se doa ao mundo por inteiro”. É neste momento que ela vive suas fantasias, suas decepções, sofre, chora, tudo para construir esse momento de alegria e tudo isso acontece quando a criança se movimenta e interage com outras crianças.

Para Kunz e Costa (2017), a percepção de mundo da criança é direta, mais carrega intencionalidade e significados, de modo que a criança obtém essa percepção de mundo corporalmente. E esse brincar cheio de intencionalidade durante a brincadeira, faz com que a criança seja o próprio autor de sua ação.

¹⁰ A noção fenomenológica de “corpo humano” difere do corpo biológico, bem como do corpo da física-corpo-massa, corpo-coisa: daí a definição e o amplo uso da palavra “corporalidade” também traduzida como “corporeidade”. (MACHADO, 2010, p.34)

Ao mesmo tempo em que o mundo lhe acolhe, o mundo é acolhido por ele, momento em que, segundo Kunz e Costa (2017), o brincar explora suas formas de criação e invenção, há por parte da criança, uma iniciativa de criar suas próprias regras, inventar suas brincadeiras e permitir a presença do outro nesse espaço.

Desse modo, a Educação Física se torna componente curricular obrigatório na primeira LDBEN 4.024/ 61. Na segunda LDBEN/96 a Educação Física além de obrigatória também deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, dispõe em seu art. 26

§ 3 ° A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole (BRASIL, 2018).

Apesar das novas atualizações da LDBEN/ 2018 excluir praticamente do ensino médio a obrigatoriedade das aulas de Educação Física, torna-a obrigatória na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A importância da Educação Física como componente curricular

Não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante (FREIRE, 1994, p.81).

Nessa afirmação, Freire (1994) destaca a importância dos movimentos corporais e suas vivências para as crianças, o que é vivido tem mais significado do que aquilo que se fala, é esse o papel da Educação Física, por meio do movimento, o indivíduo transforma o abstrato em concreto, de forma que o mundo tenha significado para ele. No caso das crianças em fase concreta, essa vivência se torna ainda mais significativa, para sua compreensão e desenvolvimento de suas habilidades.

A Educação Física não é o ensino do movimento apenas pelo movimento, é segundo Freire (1994), a educação do corpo inteiro, seu corpo em relação aos objetos, ao ambiente e a outras pessoas. Desta forma, o autor destaca que

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola e não desintegrada dela. Habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais são as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo [...] (FREIRE, 1994, p.24).

O papel da Educação Física no contexto escolar reside na possibilidade contínua de estimular o desenvolvimento integral do ser humano, considerar potencialmente, que todos, independente de sua condição, possam progredir. É isso que o professores de Educação Física, assim como os demais professores devem fazer buscar extrair o que há de melhor em cada um.

Por meio da observação da prática de outros profissionais, podemos refletir sobre a nossa prática enquanto professores, e as crianças buscam no professor uma imagem na qual ela possa refletir, desse modo, as nossas ações são muito importantes, e como afirma Merleau Ponty (2006, p.85) “a criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja”.

Desse modo, a criança reflete aquilo que nós pensamos, utilizando do movimento como um importante mecanismo de interação com o mundo, é por meio do movimento que ela explora o mundo, utilizando o brincar como principal mecanismo de exploração. Dessa forma, nas atividades lúdicas a criança tem a possibilidade de se constituir como Ser no mundo e com o mundo, trabalhando elementos para a formação da sua personalidade, da compreensão enquanto Ser social e de interação, e do seu equilíbrio emocional

As atividades lúdicas fazem parte da atividade humana caracterizando-se pela espontaneidade, funcionalidade, satisfação e prazer do indivíduo pela atividade prática. Na aplicabilidade das atividades lúdicas considera-se não somente o resultado, mas a ação, o movimento, assim como as vivências por elas proporcionadas. Observa-se ainda que as brincadeiras lúdicas exercem forte influência na formação da personalidade, do caráter e do equilíbrio emocional das crianças (ANJOS, 2013, p. 13).

Neste sentido, para Kunz e Costa (2017, p.25), no “brincar a criança engloba o mundo e é englobado por ele”, de tal maneira que os dois se entrelaçam, e isso se reflete por meio das condutas as quais a criança vai constituindo como pessoa, por isso, as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento da criança, pois a partir delas, aprende, interage, frustra-se, aprende a partir da linguagem acessível à infância, tudo o que precisa aprender para constituir-se esse Ser no mundo, Ser de direitos e possibilidades.

Portanto, as atividades lúdicas se constituem uma importante linguagem para o desenvolvimento corporal, cognitivo e afetivo¹¹ das crianças. Para Freire (1994)

[...] a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação do corpo inteiro, estendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas (FREIRE, 1994, p.84).

Seguindo o pensamento do autor, para os estudantes com TEA, as aulas de Educação Física não devem promover apenas a melhora na sua condição física, mas, auxiliar também no desenvolvimento de outras áreas, como o desenvolvimento social e comportamental, enfim, trabalhando todos os aspectos do estudante, de maneira integral, o que entendemos ser de responsabilidade de todas as disciplinas, do currículo como um todo.

Com o objetivo de obter um melhor desenvolvimento social e condição física do autista, a Educação Física auxilia também outros aspectos muito importantes para um avanço significativo no convívio social e comportamental, beneficiando uma melhora no estado emocional, diminuição das estereotípias, melhora na atenção (diminuição da Hiperatividade), diminuição da agressividade devido ao aumento do nível da substância B-endorfina e Adrenalina plasmática aumentando o apetite, melhora no sono e aumenta a sensibilidade dos agentes farmacológicos (TOMÉ, 2007, p.235).

¹¹ Mencionamos os aspectos cognitivo, afetivo e motor de maneira didática para uma melhor compreensão, mas compreendemos a criança como um Ser integral e que necessita ser educada integralmente, uma vez que esses aspectos não se apresentam de maneira fragmentada.

Com base neste entendimento, as aulas de Educação Física devem possibilitar uma melhora na condição do TEA, no entanto, é preciso que o professor de Educação Física se aproprie de informações que no seu fazer pedagógico possam beneficiar o estudante com TEA tanto quanto os demais estudantes, para que todos tenham acesso à uma educação inclusiva e de qualidade, conforme têm direito,

O programa de Educação Física e atividade não devem se concentrar no ensino de movimentos, mas na utilidade de seu aprendizado, destacando as possibilidades de avanços e adaptação, usos sociais das atividades promovidas, e aumento na qualidade de vida. O professor deve adequar o plano de aula as necessidades particulares de cada indivíduo para uma vida mais independente em sociedade (TOMÉ, 2007, p.246).

Neste sentido, Freire (1994) destaca que a escola deveria rever seus significados, porque a escola, muitas vezes, não tem feito sentido para a criança, dessa forma “o mundo da escola [...] teria que ser transformado em um mundo concreto de coisas que têm significado para a criança. Isso, no entanto, só pode ser feito com indivíduos conscientes, ativos, dinâmicos, realizadores e transformadores.” (FREIRE, 1994, p.81)

E para que faça sentido a escola e as aulas de Educação Física para as crianças, precisam é necessário propor atividades a partir do conhecimento que as crianças adquirem no seu cotidiano, desse modo, devemos começar pelo conhecimento da própria criança, das suas necessidades e anseios. Segundo Freire (1994, p.112) “nenhuma criança fica esperando chegar o momento de entrar na escola para começar a aprender. O mundo da cultura infantil é muito vasto, mas, ao que parece, invisível para a escola.”

Com base nesse entendimento, é que as aulas de Educação Física devem ser iniciadas conhecendo os estudantes, suas especificidades, criando situações para estabelecer um vínculo de confiança e reciprocidade durante as aulas a partir também de suas necessidades, como é o caso do estudante com TEA.

No entanto, primeiramente devemos estabelecer uma boa comunicação com o estudante com TEA, utilizando uma linguagem mais direta e simples possível durante as

aulas de Educação Física. Mendonça e Flaitt (2013, p.28) nos orienta que “devido à dificuldade em compreender vários estímulos ao mesmo tempo, é preciso selecionar um ou dois estímulos para que ele se concretize no aprendizado”.

Seguindo a linha de pensamento das autoras, é necessário que o professor seja o mais objetivo na sua explanação em relação ao que vai ser realizado durante as aulas, caso perceba que o estudante com TEA não compreendeu o objetivo da atividade, o professor deve iniciar a atividade com ele, acompanhando o seu desenvolvimento durante a atividade.

Outro ponto a ser considerado durante as aulas de Educação Física, é a manutenção da organização em relação ao ambiente e ao material que será utilizado, evitando muito estímulo visual e muito barulho, já que o TEA apresenta uma hipersensibilidade sensorial, o que pode ocasionar dispersão e incomodo durante a realização das atividades propostas.

Dessa forma, possibilitar ao estudante com TEA uma auto-organização, facilita a sua participação durante as atividades. É importante registrar que o papel do professor de Educação Física, assim como os demais professores, é criar situações de aprendizagem,

[...] o papel do docente no ensino do aluno autista precisa ter: a persistência como grande aliada, elaborar um planejamento reestruturado a fim de atender as necessidades desse educando, criar uma relação positiva, desenvolver a independência e manter uma rotina de atividade, já que, exercícios que envolvam regras, gincanas e jogos imaginários, causam uma certa frustração a esses alunos e conseqüentemente o desinteresse pelas aulas de educação física (LUIZ; MORAES, 2016, p.3).

Para dar suporte ao professor de Educação Física, o APE acompanha os estudantes com TEA em todas as atividades pedagógicas desenvolvidas dentro da escola, e também vai auxiliar o professor de Educação Física durante o desenvolvimento das atividades com estudantes com TEA, de modo a contribuir com sua participação durante as atividades realizadas.

A contribuição do APE durante as aulas de Educação Física tem-se constituído um grande e necessário apoio no processo de socialização do estudante com TEA, no

sentido de estimular juntamente com o professor de Educação Física a participação do TEA durante as aulas. Para Santos *et al* (2017, p.2), “entende-se que a Educação Física deve promover aos alunos com TEA, a igualdade de participação em relação aos demais estudantes, de forma que os mesmos se sintam parte ativa do que está sendo desenvolvido”.

Neste sentido, para que o estudante com TEA se sinta parte do processo de aprendizagem, é necessário promover a sua socialização com os professores, colegas e demais funcionários da escola, de modo que ele possa se sentir acolhido e seguro, desse modo, viabilizando o seu processo de aprendizagem.

No entanto, devemos considerar durante as aulas de Educação Física, as especificidades dos estudantes com TEA (a dificuldade de socialização, a resistência à manutenção da rotina e a hipersensibilidade sensorial) durante o planejamento e, principalmente, o professor deve ser persistente na condução das atividades, buscando constantemente alternativas para que este estudante realmente esteja inserido nas atividades propostas.

Neste sentido, a inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar, depende de uma ação conjunta da escola como um todo, viabilizando o ingresso e a permanência durante a sua vida escolar, mas é preciso que este ambiente esteja em condições de recebê-lo em âmbito de infraestrutura, currículo, profissionais e situações adequados e que atendam suas especificidades, para oferecer o atendimento adequado e necessário para o seu desenvolvimento nesse espaço que é comum à todos, o ambiente escolar.

2.3. ESCOLAS COMUNS, CRIANÇAS ESPECIAIS

A concepção de espaço ao longo do tempo vem se modificando, criando novos conceitos, e a noção de algo sólido, imutável caracterizado apenas por suas dimensões matemáticas e formas geométricas, vem sendo substituído por um conceito mais humanista, de acolhimento, desenvolvimento e vida, de modo que,

Ao longo do tempo a noção do espaço foi sendo reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas por sua dimensão geométrica, para assumir também a dimensão social. Essa

trajetória, [...] tem contribuído bastante, ajudando a desvendar os significados do espaço na vida social e ir além da paisagem [aspecto visível da realidade], da aparência, em busca da essência, ou seja, da lógica que está inserida em cada uma, e um dos processos e fatores que lhes deram origem (RIBEIRO, 2004, p. 103).

Desse modo, para Merleau Ponty (1999), o homem está no mundo e é por meio desse exercício prático no mundo que o homem se conhece, se percebe e adquire novas experiências, tendo como instrumento o próprio corpo, essa experiência prática ultrapassa os limites anatômicos, biológicos e nos leva a uma compreensão maior do mundo vivido. Assim, a compreensão de mundo que o homem enquanto Ser, provém de suas experiências no mundo, da sua relação com outras pessoas, sendo influenciado também pelo espaço no qual está inserido, de modo que

O espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos, marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais. Os espaços de vivência [a casa, a escola, o bairro] representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas; e em sua materialidade propiciam experiências espaciais que são fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo [...] Além disso, esses espaços têm um sistema de valores implícitos que poderão contribuir, ou não, para que o espaço transforme-se em lugar, propiciando laços afetivos, sentimento de identidade e de pertencimento. Sendo assim, o espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões (RIBEIRO, 2004, p. 103-104).

Nesse sentido, ambiente escolar é um espaço físico, de uso comum que abriga as mais diferentes crianças, cada uma com suas diferenças e especificidades. É nesse espaço comum, que a criança como sujeito do processo educacional, recebe o atendimento necessário para o seu desenvolvimento, e que na maioria das vezes, tem o seu primeiro contato fora do núcleo familiar. Neste momento, apresentaremos as duas escolas campo da nossa pesquisa, que consideramos especiais.

O que faz das escolas especiais¹² enquanto escolas comuns, é perceptível ao entrar, ao caminhar por cada corredor, quando observada cada aula, os estudantes são partes do funcionamento da escola, não ficam em cantos ou no fundo da sala como ainda presenciamos em algumas escolas, ficam ali, como dizem alguns professores, “no bolo da bagunça”, interagindo dentro de suas possibilidades, com cada colega de sala, desfrutando do recreio juntamente com os outros, participando das atividades em comum, das aulas na informática, dos filmes na sala de vídeo, da leitura na biblioteca e das sempre esperadas aulas de Educação Física, que é motivo de alegria.

É nesse “barulho” quase que sem fim que vão se misturando o choro, as gargalhadas, a correria, as conversas, as discussões e as brincadeiras que vão construindo a perspectiva do coletivo, da interação, do sentir-se parte para viver em sociedade. É que neste momento o que realmente importa, é esse momento presente e mais nada.

O que faz essas escolas serem diferenciadas, como tantas outras, não é a disposição do seu mobiliário, a pintura nas paredes ou os muros desenhados ou o bem vindo escrito nas portas (o que também são aspectos significativos que definem a qualidade do ambiente, de convívio e aprendizagem), mas a maneira como se concebe na prática essa recepção, uma vez que esses estudantes são realmente bem vindos, como pudemos observar nas práticas diárias, em suas participações como sujeito da escola, num esforço e dedicação da escola para que todos se sintam parte integrante desse espaço/momento de ensinar e aprender.

Essas duas escolas são municipais, uma está localizada na região central da cidade, iremos chamar de escola A, a outra escola está localizada em uma região próxima ao centro que será chamada de escola B. A localização também pode ser um aspecto de reflexão posterior, uma vez que as regiões centrais apresentam outros e mais acessos.

Antes de apresentarmos as escolas campo dessa pesquisa, sua infraestrutura, profissionais e outros, traremos as regulamentações do Conselho Municipal de

¹² A palavra especial tem aqui para nós um sentido diferente de especializada. Estamos mencionando escolas especiais, no sentido de dizer que são espaços com profissionais com um olhar além de profissional, um olhar sensível.

Educação/MS, sobre os critérios que as instituições de ensino do município devem atender em relação ao funcionamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para que a escola possa oferecer a Educação Infantil, que de acordo com a LDBEN/96 é a primeira etapa da Educação Básica, deve primeiro fazer o seu credenciamento junto ao Conselho Municipal de Educação CME/CG/MS de Campo Grande-MS, de acordo com a Deliberação nº 1.903, de 6 de abril de 2016, tem por finalidade

Art. 4º A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (CME/CG/MS, 2016, p.44).

Para atuar na primeira etapa de ensino é necessário a formação/habilitação profissional,

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2018).

No entanto, para realizar o atendimento é necessário que a escola ao se credenciar, apresente uma estrutura física que possibilite a permanência desta criança com segurança e conforto, além de condições para o seu pleno desenvolvimento, portanto, a escola deve contemplar os seguintes requisitos

Art. 14. Para oferta da educação infantil com qualidade, a mantenedora da instituição de ensino deve garantir as condições físicas e estruturais que contemplem:

I - salas com espaço individual ou agrupamentos afins, com mobiliário e equipamentos para:

- a) professores;
- b) direção;
- c) equipe de apoio pedagógico;
- d) secretaria.

II - salas de aula com dimensão mínima de 1,50m² por criança a ser atendida;

III - espaço para refeição com mobiliário adequado;

IV - almoxarifado ou depósito;

V - cozinha;

VI - despensa;

VII - lavanderia ou área de serviço;

VIII - banheiros contendo vasos sanitários adequados à faixa etária a ser atendida, respeitada a relação de um vaso para vinte crianças, e instalações para banho, com espaço apropriado para enxugar e vestir;

IX - lavatórios com altura adequada à faixa etária a ser atendida, no interior dos banheiros e/ou próximos a eles, bem como nos ambientes de recreação;

X - bebedouros com filtros e/ou filtros com altura adequada à faixa etária a ser atendida, próximos às salas de aula e aos ambientes de recreação;

XI - banheiro específico para os profissionais da instituição de ensino;

XII - área coberta e área descoberta para as atividades externas de educação física e recreação, compatíveis com a capacidade de atendimento, por período, recomendando-se 1,50m² por criança;

XIII - parque infantil;

XIV - mobiliário, equipamentos adequados ao usuário e colchonetes para hora de descanso e recreação;

XV - brinquedos e materiais adequados, considerando as necessidades educacionais da faixa etária e à diversidade étnico cultural;

XVI - acervo bibliográfico, recursos audiovisuais e equipamentos tecnológicos atualizados e contemplados na proposta pedagógica.

§ 1º O imóvel deve apresentar condições adequadas de localização, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria.

§ 2º A acessibilidade de que trata o parágrafo anterior compreenderá, no mínimo, os seguintes requisitos:

I - portas e pisos sem obstáculos para passagem de cadeiras de rodas e carrinhos de bebê;

II - banheiros adaptados para crianças e adultos com deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme legislação vigente;

III - rampas e corrimãos que facilitem a circulação de crianças e adultos com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 16. A instituição de ensino que oferecer outras etapas da educação básica, concomitantes à educação infantil, deverá ter espaços para uso exclusivo da criança desta etapa de ensino e outros que compartilhem com as demais (CME/CG/MS, 2016, p.44).

Entretanto, além de cumprir as exigências acima relacionadas à instituição escolar deverá fazer o seu credenciamento, conforme o Capítulo V da Deliberação CME/CG/MS N. 1.903, de 6 de abril de 2016, que estabelece

Art. 17. O credenciamento da instituição de ensino para oferta da educação infantil será concedido à época do primeiro ato de autorização de funcionamento por prazo indeterminado.

Art. 18. A autorização de funcionamento da educação infantil será concedida à instituição de ensino por prazo determinado de até cinco anos.

§ 1º Em caráter excepcional, a instituição de ensino pública poderá oferecer a educação infantil em extensão.

§ 2º Cada extensão deve possuir dependências suficientes, acessíveis e adequadas, com recursos pedagógicos e tecnológicos necessários para o processo de ensino e de aprendizagem.

§ 3º Quando a educação infantil for oferecida somente na extensão, deve ser instruído processo específico, observados os requisitos exigidos nesta Deliberação.

§ 4º Quando o número de crianças na extensão for igual ou superior a oitenta, será exigida a presença de um coordenador pedagógico para acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Art. 19. O pedido de credenciamento da instituição de ensino e/ou de autorização de funcionamento da educação infantil será dirigido ao Conselho Municipal de Educação/CME/CG/MS, mediante processo protocolizado e autuado na Secretaria Municipal de Educação/SEMED, com a seguinte documentação:

I - da entidade mantenedora:

a) prova de constituição da pessoa jurídica;

b) prova de inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica – CNPJ;

c) prova de regularidade relativa à seguridade social;

d) prova de regularidade relativa ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço;

e) declaração atualizada de capacidade financeira, assinada por responsável pela mantenedora.

II - da instituição de ensino:

- a) requerimento dirigido ao CME;
- b) ato legal de criação;
- c) ato legal da atual denominação, se houver;
- d) comprovante de propriedade do imóvel, contrato de locação ou documento legal equivalente, por prazo não inferior a dois anos, firmado conforme normas legais vigentes;
- e) alvará de localização e funcionamento;
- f) licença sanitária;
- g) regimento escolar;
- h) relação nominal dos recursos humanos, na qual conste a habilitação para a área de atuação, a turma atendida e o respectivo turno de trabalho, especificando o curso em primeiros socorros.

§ 1º A mantenedora pública municipal fica isenta da apresentação dos documentos previstos no inciso I deste artigo.

§ 2º A entidade mantenedora da iniciativa privada fica isenta da apresentação dos documentos previstos nas alíneas “c” e “d” do inciso I e alínea “h” do inciso II, deste artigo, quando se tratar do pedido de credenciamento da instituição de ensino e da primeira autorização de funcionamento da educação infantil.

§ 3º Quando a instituição de ensino municipal optar por oferecer educação infantil e outras etapas da educação básica, pode ser autuado processo único.

§ 4º Esgotado o prazo de concessão de autorização de funcionamento da educação infantil, esta deve ser novamente autorizada por prazo de até cinco anos, mediante instrução de novo processo.

§ 5º As cópias dos documentos apensadas ao processo deverão ser compatibilizadas com os originais pela inspeção escolar/SEMED e conter a expressão “confere com o original”, assinatura e carimbo do conferente.

Art. 20. A inspeção escolar/SEMED fará relatório circunstanciado, mediante verificação in loco, que será apensado ao processo de credenciamento da instituição de ensino e/ou autorização de funcionamento da educação infantil, contendo informações sobre:

I - o ato de criação;

II - o ato da atual denominação, se houver;

III - a identificação da entidade mantenedora e o número do CNPJ;

IV - a identificação da instituição de ensino e dos seus dirigentes;

V - a estrutura física e sua respectiva utilização compatibilizada com o disposto nesta Deliberação;

VI - a existência de mobiliário, materiais didático-pedagógicos, recursos audiovisuais, equipamentos tecnológicos e acervo bibliográfico compatíveis com a faixa etária e com a proposta pedagógica da instituição de ensino;

VII - a forma de escrituração escolar e a organização dos arquivos;

VIII - compatibilização da relação nominal com os recursos humanos em exercício;

IX - a aprovação do regimento escolar e da proposta pedagógica;

X - a compatibilização do regimento escolar com a proposta pedagógica.

Art. 21. A solicitação de novo ato de autorização de funcionamento da educação infantil deve ocorrer até 180 dias antes do término da

vigência do ato autorizativo, atendendo às exigências prescritas nesta Deliberação.

Art. 22. O CME, até dez dias úteis após decisão do Plenário, expedirá deliberação deferindo ou indeferindo a solicitação de credenciamento da instituição de ensino e/ou de autorização de funcionamento da educação infantil.

§ 1º No caso de indeferimento, a instituição de ensino poderá apresentar nova solicitação relativa ao mesmo pedido, após o prazo de trinta dias, a contar da data da publicação do ato de indeferimento, no DIOGRANDE/ Diário Oficial de Campo Grande - MS.

§ 2º O novo pedido de credenciamento da instituição de ensino e/ou de autorização de funcionamento da educação infantil está condicionado ao cumprimento da legislação em vigor

Art. 26. O início de funcionamento da educação infantil deverá ocorrer após a expedição do ato concessório, pelo CME, e publicação no DIOGRANDE/ Diário Oficial de Campo Grande - MS.

Art. 28. A entidade mantenedora que possuir mais de uma instituição de ensino atenderá às exigências para o credenciamento da instituição de ensino e autorização de funcionamento da educação infantil de cada uma delas.

Parágrafo único. Deve ser acrescido um elemento diferenciador ao nome das instituições de ensino de uma mesma entidade mantenedora e que possuam a mesma denominação.

Art. 29. A alteração de denominação da instituição de ensino deve ser comunicada ao CME, mediante ofício, acompanhado do documento que definiu a mudança.

Parágrafo único. O CME ratificará o ato de autorização de funcionamento da educação infantil concedido à instituição de ensino, no qual deverá constar a denominação atual e a anterior.

Art. 30. Considerar-se-á, em situação irregular, a instituição de ensino sem a devida autorização de funcionamento da educação infantil, ou com prazo de autorização vencido.

Art. 31. A instituição de ensino deve afixar, em local visível e acessível ao público, cópia do ato de credenciamento da instituição de ensino e/ou de autorização de funcionamento da educação infantil.

Parágrafo único. O número do ato concessório atualizado deve constar na documentação expedida pela instituição de ensino (CME/CG/MS, 2016, p.44).

No ensino Fundamental, para que a instituição de ensino seja credenciada deverá de acordo com a Deliberação CME/MS N. 1.605, de 5 de dezembro de 2013

Art. 1º Esta deliberação estabelece normas para a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento do ensino fundamental do sistema municipal de ensino.

Art. 2º Para efeito desta Deliberação:

I - sistema municipal de ensino – é constituído pelas instituições de ensino fundamental mantidas pelo Poder Público Municipal;

- II - criação – é o ato pelo qual o Poder Público formaliza a existência de uma instituição de ensino;
- III - credenciamento – é o ato pelo qual uma instituição de ensino é declarada habilitada a oferecer o ensino fundamental;
- IV - autorização – é o ato pelo qual se concede à instituição de ensino do sistema municipal de ensino o direito de funcionamento do ensino fundamental;
- V - suspensão temporária – é o ato que autoriza a instituição de ensino a não oferecer, por tempo determinado, o direito de funcionamento do ensino fundamental;
- VI - desativação – é o ato que autoriza a instituição de ensino a desativar o funcionamento do ensino fundamental, de forma definitiva;
- VII - descredenciamento – é o ato pelo qual uma instituição de ensino é declarada impedida de continuar habilitada a oferecer funcionamento do ensino fundamental;
- VIII - extensão – é o espaço físico escolar, separado da instituição de ensino, a qual está subordinada administrativa e pedagogicamente;
- IX - tempo parcial – é o ensino organizado com jornada escolar mínima de quatro horas diárias;
- X - tempo integral – é o ensino organizado com jornada escolar mínima de sete horas diárias (CME/CG/MS, 2013, p.11).

Para o funcionamento do Ensino Fundamental é necessário que a escola ao se credenciar, apresente uma estrutura que deverá ser composta

Art. 16. A instituição de ensino, para oferta do Ensino Fundamental, deverá ter uma estrutura mínima de:

I - salas com mobiliário e equipamentos para:

- a) professores;
- b) direção;
- c) equipe de apoio pedagógico;
- d) secretaria.

II - salas de aula, com dimensão mínima de 1,30 m² por aluno a ser atendido, conforme previsto na proposta pedagógica da instituição de ensino;

III - almoxarifado/depósito;

IV - instalações sanitárias completas, individualizadas por gênero, respeitada a relação de um vaso sanitário para quarenta alunos;

V - lavatórios no interior dos banheiros e/ou próximos a eles, bem como nos ambientes de recreação;

VI - instalações sanitárias completas, preferencialmente, individualizadas por gênero, para uso dos servidores;

VII - área para a prática de educação física e recreação;

VIII - parque infantil;

IX - bebedouros com filtros e/ou filtros próximos às salas de aula e aos ambientes de recreação;

X - mobiliário e equipamentos adequados ao usuário e em número suficiente;

XI - acervo bibliográfico, recursos audiovisuais e equipamentos tecnológicos atualizados e compatíveis com a proposta pedagógica;

XII - laboratórios equipados que atendam à proposta pedagógica e aos objetivos da etapa de ensino oferecida;

XIII - espaço para refeição.

§ 1º O imóvel deverá apresentar condições adequadas de localização, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria.

§ 2º A acessibilidade de que trata o parágrafo anterior, compreenderá, no mínimo, os seguintes requisitos:

I - portas e pisos sem obstáculos para passagem de cadeiras de rodas e carrinhos de bebê;

II - banheiros adaptados para crianças e adultos com deficiências ou com mobilidade reduzida, conforme legislação pertinente;

III - rampas com corrimãos que facilitem a circulação de cadeiras de rodas (CME/CG/MS, 2013, p.11).

Tendo em vista a legislação, podemos sempre observar desde a infraestrutura quanto o ambiente das escolas quando passamos por uma. Ao adentrar a escola A, um dos campos da nossa pesquisa, é visível a limpeza e a organização do espaço escolar, os banheiros dos estudantes assim como dos professores são organizados e limpos, nota-se que os funcionários administrativos estão presentes em todo ambiente da escola¹³ para auxiliar o corpo docente, principalmente as salas que tenham estudantes com deficiência.

A escola A, foi fundada pelo Decreto nº 3169, de 7 de Julho de 1995. No momento da sua fundação, a escola A funcionava num prédio como anexo, neste momento, as instalações eram provisórias e a permanência da escola no local durou apenas 6 meses, quando recebeu em 09 de dezembro de 1992 a doação de um terreno da Cooperativa Habitacional de Campo Grande Ltda – COOPHAGRANDE para a construção de sua sede própria.

Na ocasião da inauguração a escola A apresentava a seguintes instalações físicas:

¹³ Ao relatar o ambiente das nossas escolas campo da pesquisa, não estamos deixando de considerar que há problemas e situações a serem melhoradas e melhor estruturadas, desde a parte física, até as ações dos profissionais, como em todo espaço escolar, sempre há o que melhorar, mas procuramos evidenciar o esforço coletivo de profissionalismo e organização física e pedagógica da escola que nos chama a atenção pelo atendimento oferecido aos estudantes.

A escola foi inaugurada com cinco salas de aula, uma sala de educação infantil, um almoxarifado, uma cozinha com depósito de merenda, uma secretaria, uma biblioteca, um depósito de material de limpeza, uma sala de professores, uma sala de supervisão e orientação, sala de direção, quadra de esportes, pátio calçado, um pátio coberto, um banheiro administrativo, dois banheiros para alunos (um masculino e um feminino) com mictório e lavatório e cinco compartimentos com vasos sanitários (ESCOLA A, 2016, p.16).

De acordo com o quadro 1, a escola A, depois de 24 anos apresenta a seguinte instalações físicas:

Quadro 1- Instalações Físicas da Escola A

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
SALA DE AULA	07
BIBLIOTECA	01
SALA DE PROFESSORES	01
SALA DA DIREÇÃO	01
SALA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	01
SALA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	01
SALA DE RECURSOS	–
SECRETARIA	01
ÁREA DE LAZER (Parque Infantil)	01
QUADRA DE ESPORTE	01
ELEVADOR	–
RAMPA	01
PÁTIO COBERTO	01
PÁTIO DESCOBERTO	–
LABORATÓRIO (Informática)	01
CANTINA	01
BANHEIRO	02
BANHEIRO ADAPTADO	01
COZINHA	01
DEPÓSITO	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola A, 2016.

Em reunião com a direção da escola tivemos a informação de que a escola atende estudantes em sua maioria, filhos de funcionários públicos, trabalhadores do comércio, e uma pequena minoria oriunda de camadas populares com menos acessos.

A escola A funciona em dois turnos, no período matutino (7h às 11h10 min.) e no período vespertino (13h às 17h10min), porém os portões abrem 30 minutos antes para receber os estudantes, haja vista, que os pais deixam os seus filhos na escola e

depois vão para o trabalho, o mesmo acontece no período da tarde, e o horário de permanência na escola após a saída se estende por 40 minutos nos dois turnos.

No período matutino, na escola A funciona a Educação Infantil, 1º ano, 2º ano e do 6º ao 9º ano, sendo assim, o quadro de professores no período matutino é composto de 2 professores de Língua Portuguesa, 1 professor de Iniciação de Estudos Literários, 1 professores de Matemática, 1 professor de Aplicações Matemáticas, 2 professores de História Geral e 1 de História Regional, 2 professores de Ciência e 1 Ciências com ênfase em Física e Química, 2 professores de Educação Física, 1 professor regente para a Educação Infantil, 1 professor regente para o 1º ano, 1 professor regente para o 2º ano, totalizando 3 professores regentes, 2 professores de Língua Inglesa, 2 professores de Artes e 1 professor de Geografia e 1 professor de Geografia Geral.

No período vespertino, a escola A funciona da Educação Infantil ao 5º ano o quadro de professores corresponde: 2 professores de Educação Física 7 professores regentes do 1º ao 5º ano, 2 professoras de Ciências e 2 professoras de Artes. A equipe pedagógica é composta por: 1 diretora, 1 orientadora e 1 supervisora todas com 40 Horas semanais e permanecem os dois turnos na escola.

Na Educação Especial, no período matutino trabalham 3 APE e 4 no período vespertino, a escola não possui salas de recursos. Em relação à Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, a escola A de acordo com o PPP (2016),

[...] é um lugar que reúne diferentes etnias, credos, gostos, talentos, sentimentos, sonhos, histórias de vida, necessidades, deste modo a escola deve voltar seu trabalho para o diálogo, onde todos possam ter o direito de falar, de opinar e de participar dos processos decisórios, permitindo aos alunos desenvolverem habilidades de negociação para encaminhar conflitos pessoais e sociais, respeitando e valorizando as diferenças (ESCOLA A, 2016, p.35).

Conforme quadro 2 a seguir, apresentamos o quantitativo de professores que atuam no período matutino e vespertino da Escola A.

Quadro 2 - Quadro de Professores da Escola A

Componentes Curriculares	Língua Portuguesa	Iniciação de Estudos Literários	Língua Estrangeira Moderna Inglês I e II	Arte	Matemática	Aplicações Matemáticas	Geografia	Geografia Regional	Ciências	Ciências com ênfase em Física e Química	Educação Física I e II	Regente	APE	História Geral	História Regional
Matutino	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3	3	2	1
Vespertino	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	2	7	4	-	-

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

No setor administrativo a equipe de limpeza conta com 4 profissionais no período matutino, 2 no período vespertino, 1 merendeira e 1 auxiliar no período matutino e mantém a mesma disposição no período vespertino.

A escola conta no período matutino, com 4 auxiliares pedagógicos que auxiliam os professores, dois possuem apenas o ensino médio e os outros dois cursam Pedagogia em instituições privadas de ensino e 2 no vespertino.

Em relação à biblioteca, no período matutino há 1 bibliotecária, no período vespertino trabalha na biblioteca 2 professoras readaptadas. Em relação à equipe de apoio, no período matutino são 4 inspetores, no vespertino são 2 inspetoras. Conforme quadro nº 3 a seguir apresentamos o número de funcionários administrativos que atuam nos períodos matutino e vespertino da Escola A.

Quadro 3 - Equipe Administrativa da Escola A

Equipe Administrativa	Direção	Diretor Adjunto	Orientação	Supervisão	Bibliotecária	Equipe de Limpeza	Professor Sala de Informática	Merendeira e auxiliar de cozinha	Secretaria	Assistente Educacional	Auxiliar Pedagógico
Matutino	1	-	1	1	1	4	1	2	3	1	4
Vespertino	1	-	1	1	2	2	1	2	3	2	2

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

A escola apresenta boa infraestrutura física, é composta de 1 laboratório de informática, 7 salas de aula, 1 parque infantil sem cobertura, 1 sala de coordenação e supervisão integradas, 1 sala de direção, 1 quadra de esportes coberta, 1 sala de Educação Física onde guarda o material, possui 1 único banheiro para os funcionários, 1 banheiro masculino com 3 sanitários independentes, 1 banheiro feminino com 3 sanitários independentes, 1 banheiro para pessoas com deficiência, incluindo mobiliário para banho e troca.

Possui 1 cozinha com dispensa integrada, não possui estacionamento, possui rampa de acessibilidade na entrada da escola, as salas são acessíveis não precisa de rampa, não possui refeitório, não possui estacionamento para bicicletas, possui 1 sala para os professores com armários individuais, não possui piscina e não possui wi-fi aberto para os estudantes.

O laboratório de informática está equipado com 25 computadores, a professora de informática participa de cursos de formação continuada regularmente promovidos pela SEMED, mas também busca atualização em outras instituições com o intuito de otimizar o trabalho prestado. Essas informações foram obtidas por meio de interlocução verbal, com a professora de informática, onde ela relatou que toda escola participa de atividades na sala de informática da Educação Infantil ao 9º ano.

A professora do laboratório de informática é formada em Língua Portuguesa, Direito, mas, não exerce a advocacia, de acordo com ela, está estudando para os concursos federais na área.

A biblioteca é um ambiente organizado e limpo, conta com um acervo variado para consulta dos estudantes, professores e demais pessoas, possui um espaço pequeno para a demanda, com um computador para auxiliar a pesquisa com acesso à internet.

A bibliotecária possui graduação em História, curso técnico em biblioteconomia, trabalha sozinha no período matutino, a escola renova o acervo de livros com doações dos estudantes, e cria espaços de leitura dentro das próprias salas de aula, e também dentro da biblioteca, que fica aberta para receber os estudantes, para leitura e conversa.

O funcionamento começa às 7h da manhã e terminam às 11h, depois desse horário a técnica em biblioteconomia faz a limpeza e a manutenção da biblioteca. Os

estudantes estão constantemente buscando livros, faz projetos para estimular a leitura, prática essa também exercida pelos professores.

Há na biblioteca livros com temas variados e para as mais variadas faixas etárias: educação, clássicos da literatura infantil, suspense, comédia, livros paradidáticos, livro infanto-juvenil.

Na sala da direção, tem um armário com livros de apoio disponível para os professores ficam à disposição dos professores e demais funcionários

As profissionais da cozinha, merendeira e a auxiliar, possuem o ensino médio completo, sendo que a auxiliar está cursando Pedagogia em uma instituição privada. A cozinha é equipada com uma geladeira para que os estudantes e equipe técnica guardem os seus lanches, apresenta um cardápio de merenda variado nos dois períodos, mas a maioria dos estudantes não consome o lanche da escola.

O quadro de funcionários da limpeza no período matutino é composto por 4 auxiliares, sendo que 3 possuem ensino médio completo e 1 cursa Pedagogia em uma instituição particular de ensino. No período vespertino são 2 funcionárias da limpeza ambas com ensino médio.

O espaço da quadra é limpo, arejado e pequeno, não é coberta, a sala de Educação Física fica dentro do pátio da escola e se destina apenas para a guarda do material é organizada e limpa, os materiais são variados e estão em sua grande maioria em boas condições de uso. No entanto na quadra não possui banheiro, apenas 1 bebedor com duas torneiras, no qual os estudantes utilizam apenas para lavar as mãos, segundo eles a água não é gelada.

Por ser uma escola pequena, a quadra fica muito próximo às salas de aula, o barulho constantemente atrapalha os demais professores. Os materiais disponíveis para uso são: bolas de borracha, cordas, bambolês, bolas de medicineball, bolas de vôlei, bolas de basquete, colchonetes, jogos de xadrez, minhocão, bolas de futsal, bolas de handebol, cordas, bolas de tênis, sendo que todos os materiais disponíveis são comprados, os professores não possuem o hábito de confeccionar os próprios materiais.

Dos 4 professores de Educação Física da escola, 2 trabalham com carga horária completa, 1 no período matutino e outro no período vespertino, os outros 2 professores possuem menos de 40 horas na escola. Todos os professores de Educação Física

possuem pós-graduação, nenhum em Educação Especial, embora todos tenham em suas turmas estudantes com deficiência.

A supervisora possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagoga. A secretaria conta três servidores, uma secretária geral, uma secretária e um assistente para auxiliar o trabalho, os profissionais da secretaria são responsáveis pela parte burocrática da escola e pela vida funcional dos professores.

A orientadora e a diretora possuem pós-graduação em Psicopedagogia prezam pelo ensino de todos os estudantes, inclusive os que apresentam alguma deficiência, mantêm contato direto com os pais, sempre que solicitado os pais comparecem na instituição para acompanhar a vida escolar dos seus filhos.

A escola não tem uma sala de recursos multifuncionais, as crianças com deficiência são atendidas em outra escola municipal, para o atendimento dentro da sala de ensino comum a escola conta com o total de 7 APE.

A partir das observações feitas, registros em caderno de campo e interlocução verbal com os profissionais da escola, foi perceptível observar que os profissionais de maneira geral e a equipe pedagógica da escola, constituem uma equipe comprometida, demonstrando interesse para que os estudantes aprendam e desenvolvam as habilidades necessárias à sua formação.

A escola B foi criada no município de Campo Grande – MS, pelo Decreto nº 3012 de 26/01/1967, com a finalidade de ministrar a educação primária. O bairro era de característica rural na época da fundação da escola, apresentando a seguinte disposição física

No ano de 1967, iniciou suas atividades em uma construção de alvenaria, constituída de duas salas de Ensino Fundamental e uma sala onde funcionava secretaria, direção e supervisão, dois banheiros para alunos e um para funcionários, uma varanda onde era feita a merenda (PPP, 2017, p.14).

Com o crescimento da cidade, o bairro está inserido em um dos polos comerciais da cidade, sua população é predominantemente de classe média. O bairro é contemplado com infraestrutura elétrica, saneamento básico, asfalto, transporte coletivo e internet. Sua liderança comunitária é atuante e com participações significativas da

associação de bairro, igreja e representantes do Plano Diretor (Planurb), a população é assistida pelo UPA (Unidade de Pronto Atendimento e Saúde), Corpo de Bombeiro e Creche sendo assim, referência para toda a comunidade. Depois de mais de 50 anos de sua criação a escola B atualmente apresenta a seguinte disposição:

Quadro 4 - Instalações Físicas da Escola B

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
SALA DE AULA	18
BIBLIOTECA	01
SALA DE PROFESSORES	01
SALA DA DIREÇÃO	01
SALA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	01
SALA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	01
SALA DE RECURSOS	01
SECRETARIA	01
ÁREA DE LAZER (Parquinho)	02
QUADRA DE ESPORTE	01
ELEVADOR	01
RAMPA	02
PÁTIO COBERTO	02
PÁTIO DESCOBERTO	01
LABORATÓRIO (Informática)	01
CANTINA	01
BANHEIRO	10
BANHEIRO ADAPTADO	02
COZINHA	01
DEPÓSITO	03

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola B, 2017.

Assim, as instalações físicas se ampliaram e sofreu profundas mudanças estruturais no decorrer do tempo, tendo como função social

Promover educação de qualidade, que possibilite ao aluno a apropriação de conhecimento científico, o desenvolvimento de habilidades e competências determinantes no processo de transformação social para atuar como cidadão crítico, participativo e ético na sociedade”. Nessa ótica, a concepção de educação que estamos preconizando fundamenta-se numa perspectiva crítica que concebe o homem na sua totalidade, enquanto ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico. Portanto, no desenvolvimento das práticas educacionais, precisamos ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens e suas múltiplas e históricas necessidades. Considerando os sujeitos históricos, o projeto de educação a ser desenvolvido na escola está pautado na realidade, visando a sua transformação, pois se

compreende que a realidade não é algo pronto e acabado. Não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens (ESCOLA B, 2017, p.17-18).

Ao adentrar a escola B, é visível a organização do espaço escolar, os banheiros dos estudantes assim como dos professores são organizados e limpos. Em reunião com a direção da escola, tivemos a informação de que a escola atende estudantes, filhos de trabalhadores do comércio, e uma maioria oriunda de camadas mais populares, vinda de outros bairros mais periféricos.

A escola B funciona em dois turnos, no período matutino (7h às 11h10min) e no período vespertino (13h às 17h10min), porém os portões abrem 15 minutos antes para receber os estudantes, haja vista, que os pais deixam os seus filhos na escola e depois vão para o trabalho, o mesmo acontece no período da tarde, e o horário de permanência na escola após a saída se estende por 40 minutos no período matutino e 60 minutos no período vespertino.

O quadro de professores no período matutino é composto por 18 professores regentes, 4 professores de Educação Física, 4 professores de Ciências e 4 professores de Artes, mantendo a mesma disposição no período vespertino.

Conforme quadro 5 a seguir apresentamos o número de professores que atuam no período matutino e vespertino da Escola B.

Quadro 5 - Quadro de Professores da Escola B

Componentes Curriculares	Língua Portuguesa	Iniciação de Estudos Literários	Língua Estrangeira Moderna Inglês I	Língua Estrangeira Moderna Inglês II	Arte	Matemática	Aplicações Matemáticas	Geografia	Geografia Regional	Ciências	Ciências com ênfase em Física e Química	Educação Física I	Educação Física II	Regentes	APE
Matutino	-	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-	4	-	18	6
Vespertino	-	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-	4	-	18	4

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

A equipe pedagógica é composta por: 1 diretora, 1 diretora adjunta, 2 orientadoras e 3 supervisoras, todas com 40 horas semanais e permanecem os dois turnos na escola. A escola conta no período matutino, com 1 auxiliar pedagógico que auxilia os professores e cursa Pedagogia no período noturno em uma instituição privada de ensino.

A equipe de limpeza conta com 4 profissionais no período matutino, 2 no período vespertino, 1 merendeira e 1 auxiliar de cozinha no período matutino e mantém a mesma disposição no período vespertino.

Em relação à biblioteca, no período matutino trabalham 2 professoras readaptadas, e no período vespertino 2 professoras readaptadas. A readaptação, conforme publicação no Diário Oficial nº 5.376, de 27 de outubro de 2000 é um processo no qual o servidor efetivo

Art. 42. A readaptação é a investidura em cargo compatível com a capacidade física ou mental do funcionário, verificada em inspeção médica oficial.

Parágrafo único. A readaptação será efetivada em cargo de carreira de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

Art. 43. A readaptação será processada por solicitação da perícia médica oficial: (redação dada pela Lei nº 2.157, de 26 de outubro de 2000)

I - quando provisória, mediante ato do titular ou dirigente do órgão ou entidade de lotação do servidor, de conformidade com o pronunciamento da perícia médica oficial e por período não superior a seis meses, podendo haver prorrogação no caso de o servidor estar participando de programa de reabilitação profissional; (redação dada pela Lei nº 2.157, de 26 de outubro de 2000)

II - quando definitiva, por ato do Governador do Estado, ou autoridade delegada, em cargo ou função integrante da mesma categoria funcional ou outra, desde que atendidos os requisitos de habilitação profissional exigidos em lei ou regulamento; (redação dada pela Lei nº 2.157, de 26 de outubro de 2000) (DIÁRIO OFICIAL, 2000, p. 2).

Na Educação Especial, no período matutino trabalham 6 APE e 4 no período vespertino, a escola possui salas de recursos multifuncionais com mobiliário, recursos didáticos para o atendimento dos estudantes com deficiência, a AEE é formada em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial, essas informações foram obtidas por meio de interlocução verbal. Em relação à equipe de apoio, a escola conta com 3

profissionais no matutino e 3 no vespertino. Nesse sentido, de acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) (2017) a Educação Especial apresenta a inclusão como

[...] um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e economia. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam e reestruturação da escola. Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano, o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social (PPP, 2017, p.63).

Para o atendimento dos estudantes e suas especificidades, a escola B apresenta o número de funcionários administrativos, conforme quadro 6 a seguir, que atuam nos período matutino e vespertino da Escola B.

Quadro 6 - Equipe Administrativa da Escola B

Equipe Administrativa	Direção	Diretor Adjunto	Orientação	Supervisão	Bibliotecária	Equipe de Limpeza	Professor Sala de Informática	Merendeira e auxiliar de cozinha	Secretaria	Assistente Educacional	Auxiliar Pedagógico	Sala de Recursos
Matutino	1	1	2	3	2	4	1	2	3	1	3	1
Vespertino	1	1	2	3	2	2	1	2	3	1	3	1

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Dessa forma, as instalações físicas são distribuídas da seguinte forma: é composta de 1 laboratório de informática, 18 salas de aula, 2 parque infantis, sendo 1 com cobertura e 1 sem cobertura, 1 salas de coordenação, 1 sala de supervisão separadas, 1 sala de direção em conjunto com a direção adjunto, 1 quadra de esportes coberta, 1 espaço coberto para a prática de atividades, 1 sala de Educação Física onde guarda o material, possui 2 banheiros para os funcionários (masculino e feminino), 2 banheiros masculino com 3 sanitários independentes, sendo 1 destinado apenas para a

Educação Infantil, 2 banheiros femininos com 3 sanitários independentes, sendo que 1 é destinado apenas para a Educação Infantil, 1 banheiro para pessoas com deficiência.

Possui 1 cozinha com dispensa integrada, possui estacionamento na calçada para os professores, não possui rampa de acessibilidade na entrada da escola, as salas são acessíveis, com 2 rampas e um pequeno coberto para as refeições, onde se encontra uma mesa com dois bancos, possui estacionamento para bicicletas, 1 sala de professores com armários individuais, não possui piscina, possui 3 depósitos para a guarda de material e não possui wi-fi aberto para os estudantes.

Dentro do espaço físico da escola [...] podemos contar com laboratório de informática, sala de Recursos Multifuncional, biblioteca, quadra de esporte e outras dependências. Todos os equipamentos e materiais disponibilizados nestes locais sejam eles fornecido pelo órgão competente ou adquiridos com repasses financeiros municipais ou federais tais como: Notebook, data show, impressora, micro - system, máquina digital, televisor, microcomputador, visam à melhoria na área pedagógica. Esses objetos são devidamente tombados e identificados com o n. de patrimônio da Prefeitura, ficando a escola responsável pela sua conservação e manutenção durante sua utilização. No ano 2015 foi feito todo o levantamento de todo material permanente conferido pelo órgão central (PPP, 2017, p.9-10).

O laboratório de informática está equipado com 23 computadores, a professora de informática é formada em pedagogia, com pós-graduação em alfabetização e está de licença médica, quem está substituindo a professora de informática neste período é uma professora readaptada.

Essas informações foram obtidas por meio de interlocução verbal, observação e acesso aos documentos e registros como o PPP, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e assinadas as devidas autorizações com a direção, que relatou que toda escola participa de atividades na sala de informática, da Educação Infantil ao 5º ano.

A biblioteca é um ambiente organizado e limpo, mas, não possui muita variedade de livros. Os profissionais responsáveis pela biblioteca são duas professoras readaptadas, tanto no período matutino, quanto no vespertino. O funcionamento começa às 7h da manhã e termina às 11h, depois desse horário fecha e reabre às 13h.

Os estudantes têm acesso acompanhado pelos professores que utilizam o espaço para contar histórias e fazer leitura, muitos utilizam o espaço no contraturno para estudar e fazer leituras. Na sala da direção, tem um armário com livros de apoio disponíveis para consulta e empréstimos, ficam à disposição para a utilização por parte dos professores e demais funcionários.

As profissionais da cozinha, merendeira e a auxiliar, possuem o ensino médio completo. A cozinha é equipada com uma geladeira e armários, e ainda possui uma despensa integrada.

O quadro de funcionários da limpeza no período matutino é composto por 4 auxiliares, sendo que 4 possuem ensino médio completo. No período vespertino são 2 funcionárias da limpeza, ambas com ensino médio.

Dos 4 professores de Educação Física da escola, 2 trabalham com carga horária completa, 1 no período matutino e outro no período vespertino, os outros 2 professores possuem menos de 40 horas na escola. Todos os professores de Educação Física possuem pós-graduação, nenhum em Educação Especial, embora todos tenham em suas turmas crianças com deficiência.

O espaço da quadra é arejado e possui um tamanho mediano, a sala de Educação Física ao lado da quadra se destina apenas para a guarda do material, a maior parte do tempo não está organizada devido ao grande fluxo de professores, os materiais na sua maioria estão gastos. Na quadra tem 1 banheiro masculino com 2 sanitários individuais, 1 banheiro feminino com dois sanitários individuais, os banheiros próximo a quadra não possuem acessibilidade, apenas 1 bebedor com quatro torneiras, no qual os estudantes utilizam para beber água, inclusive com um degrau de madeira para que os menores tenham acesso.

A quadra fica próxima às salas de aula, o barulho constantemente atrapalha os demais professores. Os materiais disponíveis para uso são: bolas de borracha, cordas, bambolês, bolas de vôlei, bolas de basquete, colchonetes, jogos de xadrez, bolas de futsal, bolas de handebol, cordas, sendo que todos os materiais disponíveis são comprados, os professores não possuem o hábito de confeccionar os próprios materiais.

O corpo docente da área de Educação Física é composto por professores com diploma de graduação e pós-graduação (todos). As supervisoras possuem graduação em

Pedagogia, pós-graduação em alfabetização e Psicopedagogia. A secretaria conta três servidores, uma secretária geral, uma secretária e uma professora readaptada para auxiliar o trabalho, os profissionais da secretaria são responsáveis pela parte burocrática da escola e pela vida funcional dos professores.

As orientadoras e supervisoras possuem graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão Escolar, sendo que 1 orientadora possui pós-graduação em Educação Especial. A diretora possui graduação em Língua Portuguesa, pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar. A diretora adjunta possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar.

A escola tem uma sala de recursos multifuncionais, onde as crianças com deficiência são atendidas, inclusive faz o atendimento de estudantes com deficiência de outras escolas, possui 1 elevador, uma vez que o acesso a sala multifuncional é realizado por meio de escadas, para o atendimento dentro da sala de ensino comum, e duas rampas de acesso na entrada.

Em relação à Educação Física, a distribuição de aulas em cada ano da Educação Básica é norteada pela Base Nacional Comum e Parte Diversificada a qual a Secretaria Municipal de Educação, vinculada à Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS, orienta-se para estruturar a Matriz Curricular do Ensino Fundamental I, que é um documento normativo que serve de subsídio para toda a Rede Municipal de Ensino.

Sendo assim, a lotação dos professores de Educação Física segue a seguinte disposição na área de conhecimento Linguagens, no Componente Curricular de Educação Física, que de acordo com a Secretaria de Educação do município, conforme o quadro 7. Tendo como recorte apenas a disciplina de Educação Física I, e os anos contemplados nessa pesquisa.

Quadro 7 – Recorte do quadro de lotação

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal			
		Educação Infantil	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Linguagens	Educação Física I	4 h/a	3 h/a	2 h/a	2 h/a

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- SEMED, 2013.

Essa disposição do número de aulas é fundamentada na LDBEN/96, a qual em seu art.26, estabelece a Educação Física como componente curricular obrigatório, e ainda que sua prática deve estar integrada à Proposta Pedagógica da escola.

Neste sentido, a Educação Física é um componente curricular obrigatório de acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino Vol. I

[...] o currículo e os conteúdos deve possibilitar aos estudantes o conhecimento socialmente construído no mundo contemporâneo e propiciam a atualização dos fatos e acontecimentos nacionais e internacionais, como também o avanço da ciência (RCRME, 2008, p.183)

Em relação ao conhecimento que se trata da Educação Física pode ser assim expressado

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividade, particularmente corporais [...]. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (CASTELLANI FILHO, *et al*, 2009, p.61-62).

Desse modo, a Educação Física como componente obrigatório da matriz curricular é fixado pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum) com um número mínimo de duas sessões semanais de Educação Física e onde reafirma a sua obrigatoriedade no período diurno na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O quadro 8 apresenta a lotação dos professores sujeitos da pesquisa nas escolas participantes e quantas horas aulas possuem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, entretanto, esse quadro se delimita apenas aos anos que são contemplados na pesquisa (Educação Infantil ao Terceiro Ano do Ensino Fundamental I).

Quadro 8- Lotação dos professores sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Escola	Educação Infantil	Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
P1	A	4 h/a	3 h/a	2h/a	2h/a
P2	A	4 h/a	3 h/a	4 h/a	—
P3	B	4 h/a	3 h/a	2 h/a	4 h/a
P4	B	8 h/a	6 h/a	2 h	—

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A lotação dos professores participantes da pesquisa é distribuída da seguinte forma: dois da escola A, P1 com 40 horas semanais, efetivo, distribuídos também em duas unidades da rede municipal de ensino, e P2 com carga horária de 20 horas como efetiva, não tendo aulas complementares, distribuídas também em duas escolas da rede.

Os professores de Educação Física das escolas campo desse estudo, dentro do ambiente escolar, desenvolvem suas práticas docentes a partir das diretrizes e de acordo com as necessidades dos estudantes, tendo como parâmetro as especificidades de cada turma, e se possui ou não estudantes com deficiência, buscando planejar a partir das especificidades necessárias.

Neste sentido, é possível compreender que a importância da prática do professor de Educação Física é um processo o qual ele aprende também no momento em que realiza suas atividades, uma vez que o aprender não cessa após a formação, portanto, é neste momento também, que ele reflete sobre a sua ação e (re)avalia durante o exercício de sua própria prática docente

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola. É um processo que deve ser encarado como um todo, não se restringindo à soma das partes que podem ser diferenciadas analiticamente. O pensamento prático não pode ser ensinado, mas, pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e “refletindo na” e “sobre a ação” [...] (KRUG; CANFIELD, 1998, p.13).

Na escola B, encontra-se P3 com carga horária de 20 horas como professor convocado, não exercendo atividade em outra unidade escolar, e P4 com carga horária de 40 horas na rede municipal de ensino distribuídas em duas escolas.

A partir das observações feitas, registros em caderno de campo e interlocução verbal com os profissionais da escola, foi perceptível observar que os profissionais, de maneira geral, e a equipe pedagógica da escola, compõem uma equipe comprometida, demonstrando interesse no processo de aprendizagem dos estudantes, a partir da promoção de ações na escola e de práticas que buscam a participação de todos, inclusive nas aulas de Educação Física, recorte da nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS DA CAMINHADA COM A CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, serão apresentadas, a partir da pesquisa realizada, com os quatro professores participantes da mesma, as análises de dados e as considerações feitas acerca desse estudo, que é de cunho qualitativo, alicerçado na fenomenologia.

Durante a realização da pesquisa, a partir das leituras, estudos, observações e do registro da fala dos professores, bem como o diálogo com os demais profissionais das escolas, foi pensado um Projeto de Intervenção, que é também a proposta desse Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que foi elaborado e realizado durante a pesquisa em uma das escolas com a participação de vários profissionais.

Os encontros para as entrevistas, também fizeram parte do Projeto de Intervenção, ao nos sinalizarem algumas ações que poderiam abrir espaço para o diálogo, estudo e elaboração de ações e materiais que pudesse e de alguma maneira, contribuir com a ação dos professores de Educação Física que atuam com estudantes com TEA da Educação Infantil aos anos iniciais do ensino fundamental na escola comum.

Trazemos assim nesse terceiro capítulo, o percorrer metodológico desse estudo, os desafios encontrados para a realização da pesquisa, bem como as falas dos professores e as análises, apresentando ainda nesse capítulo, a Proposta de Intervenção.

3.1. OS DESAFIOS DA CAMINHADA: O PERCORRER METODOLÓGICO

Foram muitos os desafios no decorrer desta pesquisa, dentre os quais o pedido de autorização para a realização da mesma. Foi realizado o registro do projeto na Plataforma Brasil, com o parecer favorável nº 3.242.822 e o CAEE: 93850518.5.0000.8030 (documento de autorização anexo).

A partir da proposta desse estudo alicerçado na fenomenologia, a pergunta norteadora desse estudo foi: : Quais os desafios para as práticas realizadas por professores de Educação Física com crianças com Transtorno Espectro Autista?

Dois foram os campos de estudo, sendo duas escolas públicas do município de Campo Grande – MS, uma localizada na área central a escola A e a outra B na localizada próxima na área central, tendo como sujeitos, 4 professores de Educação Física que atuam da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental, com estudantes com TEA na escola comum. A participação foi por adesão dos professores.

Como instrumento da pesquisa foram realizadas a observação, registros em diário de campo, diálogo com alguns profissionais, questionário com questões fechadas e abertas referentes à formação, ano, atuação, tempo de trabalho, entre outras para identificação e informações mais técnicas quanto a trabalho, e a entrevista semiestruturada que aconteceu presencialmente a partir de 3 questões norteadoras, que serão apresentadas mais adiante.

Primeiramente, entramos em contato com as duas escolas onde a pesquisa foi realizada, conversei com a equipe pedagógica (direção, coordenação e orientação), expliquei a importância da pesquisa e quais os motivos que impulsionaram a realização da mesma, e na mesma ocasião foi pedida autorização para a realização da pesquisa.

Depois de relatar a importância e os motivos, a equipe técnica das duas escolas autorizou e incentivou a realização da mesma. Com a autorização feita por meio da interlocução verbal para saber se os professores concordariam em participar caso a pesquisa fosse autorizada, conversei previamente com os professores (ficou aberto a quem tivesse interesse em participar) que seriam os sujeitos da pesquisa, os quais aceitaram participar da mesma.

Com a documentação em mãos fui até a Secretaria de Educação de Campo Grande – SEMED, para pedir autorização para realizar a pesquisa nas duas escolas, depois de protocolado, e com o deferimento do pedido em mãos e os termos de consentimento assinados, iniciei o período de observação.

A escolha dos lócus da pesquisa se deve ao fato de serem duas escolas que apresentam um número considerável de estudantes com Transtorno Espectro Autista, e que apresentam uma boa condição estrutural, tecnológica e pedagógica para o acompanhamento educacional dos estudantes com deficiência.

A escolha do lócus da pesquisa, conforme já mencionado anteriormente, deve-se ao fato das duas escolas apresentarem estudantes matriculados com TEA no ano de

2018, conforme o quadro 9, no entanto, esses dados se referem apenas aos anos contemplados pela pesquisa (Educação Infantil ao 3º Ano do Ensino Fundamental I) o quadro 9 demonstra o número de estudante cada sala.

Quadro 9 - Estudantes com TEA matriculados nas escolas pesquisadas

Período	Escola A	Quantidade de estudantes em sala	Escola B	Quantidade de estudantes em sala
Matutino	1	25	2	28
Vespertino	3	30	4	36
Total	4	55	6	64

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

Essa escolha do lócus se justifica de acordo com Bogdan e Bikle (1994, p. 17) “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”.

Nesse sentido, para entendermos o aporte teórico de nossa pesquisa se faz necessário entender como a fenomenologia se apresenta no campo de pesquisa e como ela é definida, tendo como ponto de partida a definição de Merleau-Ponty (2011), quando afirma ser a fenomenologia, o “estudo das essências, e todos os seus problemas se concentram em definir as essências”.

Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que não se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.1).

A pesquisa qualitativa de acordo com Martins e Bicudo (2005, p.23), “busca uma compreensão¹⁴ particular daquilo que estuda”. Seguindo o pensamento dos autores, as generalizações são descartadas, ao passo que ocorre uma centralização no específico, no individual, o qual se busca compreender o fenômeno e não o explicar.

¹⁴ Compreensão entendida como uma capacidade própria de o homem compreender (MARTINS; BICUDO, 2005, p.23).

Na pesquisa com base fenomenológica, o pesquisador não se preocupa em explicar como o fenômeno acontece, mas, em mostrar e esclarecer o que lhe é apresentado. Desse modo, considera apenas o que está presente na consciência dos sujeitos. Nesta perspectiva,

O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. [...] O objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito (GIL, 2008, p.14).

Nesse sentido, o intuito da fenomenologia é o de possibilitar uma descrição direta da experiência, sem buscar as causas ou as suas origens, de acordo como ela se apresenta, sem julgamentos prévios.

A fenomenologia não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência [...]. Para tanto, é necessário orientar-se ao que é dado diretamente à consciência, com a exclusão de tudo aquilo que pode modificá-la, como o subjetivo do pesquisador e o objetivo não é dado realmente ao fenômeno considerado (Gil, 2008, p.14).

Para Martins e Bicudo (2005, p.76), no método fenomenológico, o pesquisador deve procurar “reavivar, tematizar e compreender eideticamente¹⁵ os fenômenos da vida cotidiana à medida que são, tais fenômenos, vividos, experienciados e conscientemente percebidos.”

Desse modo, a modalidade de pesquisa fenomenológica que utilizamos para desenvolvimento da pesquisa qualitativa é a análise da estrutura do fenômeno situado o qual, não se parte de um problema e sim de uma interrogação, que de acordo com Graças (2000, p.28) “é uma interrogação advinda da região de inquérito onde se situa o fenômeno”.

¹⁵ A “expressão Eidético refere-se à essência do fenômeno; eidos é essência. Para a fenomenologia, essência ou eidos diverge da idéia sobre as coisas, sobre o mundo” (BASTOS, 2017, p.443).

Portanto, é necessário que os sujeitos descrevam sua vivência em uma determinada situação, e a partir deste discurso sobre as experiências vivenciadas que se busca a aproximação com a essência do fenômeno.

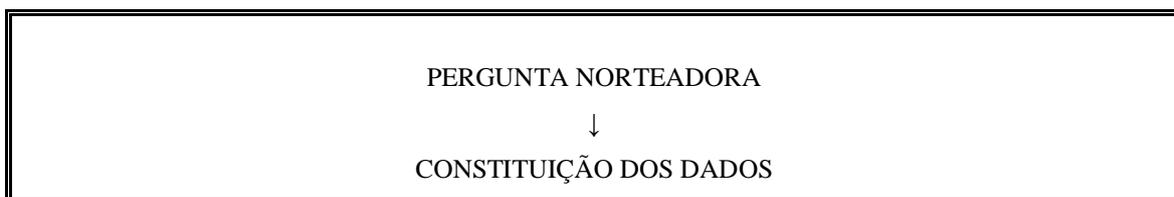
Na pesquisa qualitativa, [...] análise da estrutura do fenômeno situado, portanto, a estrutura (experiência) e a essência do fenômeno mostram-se necessariamente nas descrições que obtemos dos sujeitos (BASTOS, 2017, p. 443).

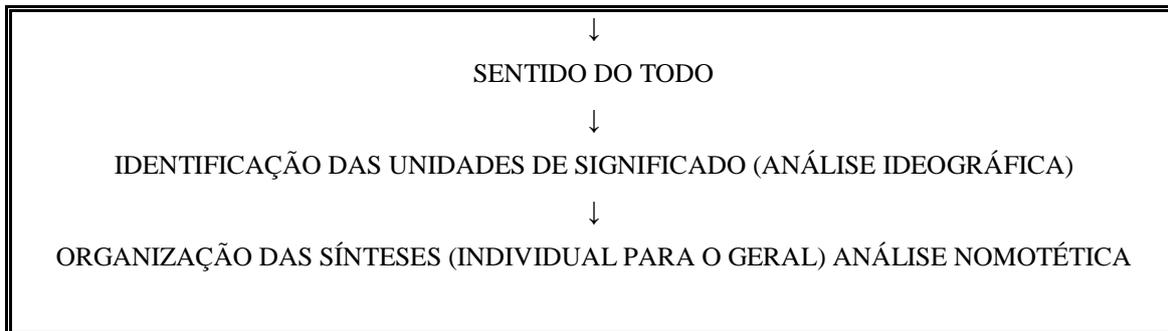
Nesta perspectiva, segundo Graças (2000, p.28), “é a partir das experiências descritas pelo sujeito, onde o fenômeno se mostra como essência entrelaçada à existência, que se busca a explicação ou resposta acerca da interrogação”. Assim, buscam-se extrair dos depoimentos os significados que levarão à estrutura e a compreensão do fenômeno.

O sujeito que descreve sua experiência é situado no mundo e ao mundo com os outros; sua expressão e fala pertencem a um contexto. O pesquisador que está interessado na Pesquisa Qualitativa da Análise da Estrutura do Fenômeno Situado, modalidade “F”, procura a essência do fenômeno, que não é o final da análise, mas o meio pelo qual traz à luz as experiências vividas e o que elas possuem (LIMA, 2015, p.242).

Para atingir esse momento, Graças (2000, p.29) afirma que “é necessário percorrer três momentos fundamentais nos quais elenca: a descrição, a redução e a compreensão fenomenológica”. É fundamental entender que esses momentos não acontecem de forma sequencial ou individualizada, mas é uma mistura que se processa no momento da pesquisa. Assim, o percurso da pesquisa seguirá resumidamente as seguintes etapas conforme demonstrado no quadro 10.

Quadro 10- Síntese do percurso da pesquisa





Fonte: Síntese das etapas que constituem o percurso da pesquisa (CORREIA, 1989).

A utilização do quadro com a síntese do percurso da pesquisa formulada por Correia (1989), constitui-se uma importante esquematização para elencar as etapas da pesquisa.

Depois de delimitados os sujeitos, o lócus da pesquisa e o percurso metodológico da pesquisa, iniciamos a constituição dos dados, que se inicia com a observação. Sendo assim, o período de observação iniciou-se em maio de 2018, e se estendeu até agosto do mesmo ano, momento em que os quatro professores participantes das duas escolas foram acompanhados em suas aulas nas turmas com estudantes com TEA, sem haver qualquer forma de intervenção por parte do pesquisador.

Foram observados neste período, como os professores desenvolvem o seu trabalho, se ocorre ou não a participação dos estudantes durante as aulas, como o professor se relaciona com esses estudantes e quais são as práticas inclusivas realizadas por eles.

Os professores sujeitos da pesquisa são quatro sendo 2 da escola A, nomeados como P1 (professor 1) e P2 (professor 2) e 2 da escola B, nomeados como P3 (professor 3) e P4 (professor 4). Para manter o sigilo quanto à identidade dos participantes da pesquisa e das escolas, designamos para a primeira escola A onde trabalham os professores P1 e P2 para a segunda escola B, onde trabalham os professores P3 e P4. O sigilo foi uma condição pré-estabelecida previamente antes do início da pesquisa.

Nos espaços das escolas A e B foram observadas as aulas de Educação Física, os professores de Educação Física, os estudantes com Transtorno Espectro Autistas e as práticas trabalhadas durante as aulas, buscando a participação efetiva de todos, e a observação e interação com o APE.

A escola A, conta com P1 no período vespertino, e P2 no período matutino. No período matutino a pesquisa foi realizada com P2, professor de Educação Física do 1º ano do Ensino Fundamental I, com aulas de 60 minutos, três vezes na semana, com estudante com TEA integrante da sala, e com o APE para auxiliar o processo pedagógico.

No período vespertino, P1, ministra aula no 2º ano do Ensino Fundamental I, duas vezes por semana durante 60 minutos, com um estudante com TEA presente, tendo um APE para auxiliar o processo pedagógico. A escola A apresenta uma boa qualidade estrutural, durante a observação foram relatadas duas dificuldades, a P2 havia chegado à escola apenas 45 dias antes do início da constituição de dados.

A segunda dificuldade relatada é que a criança com TEA, estudante do 1º ano matutino não estava frequentando as aulas nos dias das aulas de Educação Física, assim que P2 entrava em sala, a criança saía da sala e ficava correndo em volta da escola. Foi perguntada à equipe técnica se antes dessa alteração de professor a criança participava das aulas.

A resposta obtida por meio da interlocução verbal foi que antes da mudança de professor a criança com TEA participava das aulas e que os estudantes com deficiência de outros anos não participavam das aulas da P2, dessa maneira a equipe pedagógica chamou o Departamento de Educação Física da SEMED, para auxiliar a professora. Com a intervenção da equipe de Educação Física da Secretaria, paulatinamente houve um avanço pedagógico por parte de P2 em relação às aulas ministradas, conforme relato.

Mesmo sem a presença do estudante inicialmente, comecei as observações porque na sala havia mais uma criança cujo laudo ainda estava em curso, e que foi identificado em relação ao trabalho da P2: não apresenta domínio do conteúdo, não ocorre durante as aulas uma rotina, as crianças não se concentram nas atividades propostas e ainda não ocorre um auxílio para àquelas que apresentam alguma dificuldade na realização das atividades.

No período vespertino da escola A, as aulas de Educação Física eram ministradas durante 60 minutos duas vezes na semana para o 2º ano do Ensino Fundamental I, o professor P1 conseguia estabelecer laços afetivos com todos os

estudantes, antecipando em sala tudo o que ia acontecer na quadra detalhadamente, e explicava individualmente para o estudante com TEA sobre a atividade a ser realizada.

O APE acompanhava a turma até a quadra, o estudante que está no 2º ano do Ensino Fundamental I, conseguia desenvolver as atividades propostas, as que apresentavam dificuldades a professora fazia o percurso com ele e depois ele conseguia realizar o mesmo percurso sozinho. Neste intervalo de tempo, observei que o APE não acompanha o estudante com TEA, porque o considera incluído durante as aulas de Educação Física.

A P1 apresentou uma rotina estabelecida anteriormente para a turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, depois da explicação das atividades, formava a fila até a quadra, sentava no círculo central com a turma, fazia o alongamento, as atividades principais, atividades de relaxamento, levava ao banheiro, para tomar água e o retorno à sala.

Na escola A, o horário do recreio é integrado, todos permaneciam no pátio coberto. Durante o recreio o estudante com TEA (sujeito da pesquisa) permanecia no pátio juntamente com os outros estudantes. No período matutino, a APE acompanhava o estudante em todas as atividades diárias, desde as brincadeiras até a ida ao banheiro e também para beber água, devido à sua condição mais severa.

Em relação à turma, este estudante está pouco integrado, poucas vezes é chamado pelos colegas para brincar. Quando isso acontece é por meio da intervenção da APE, que pede aos colegas de turma para brincar com ele, mas, logo ele dispersa e fica sozinho. A brincadeira mais usual do TEA durante o recreio é correr pela escola, parando apenas ao ouvir o som do sino.

No período vespertino da escola A, onde P1 leciona, o estudante com TEA participava ativamente das atividades juntamente com outros colegas, brincava na maioria das vezes com brinquedos e cartinhas (espécie de cartas com personagens infantis), como está à mais tempo na escola e conhece a rotina, a APE não o acompanhava durante o recreio, uma vez que a alimentação era realizada com o APE momentos antes do recreio dentro da sala de aula.

Durante as atividades realizadas na escola, como apresentação de teatro, de atividades escolares, o estudante com TEA participava e acompanhava a turma em todos os eventos promovidos pela equipe técnica.

Na escola B observei as turmas da Educação Infantil (Pré II) e do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I, com faixa etária de 4 a 9 anos, com a presença de 4 crianças com TEA, e observei uma situação um pouco diferenciada em relação às aulas de Educação Física, os professores mantinham uma relação educacional conjunta com a APE para a realização das atividades, acompanhavam os estudantes em todas as aulas e atividades envolvidas na escola, diferentemente do que ocorre na escola A.

Nessa escola B, são sujeitos da pesquisa professores de Educação Física, que chamaremos de P3 e P4 que atuam com estudantes com TEA. Sendo que P3 leciona na Educação Infantil (Pré II) e 2º ano do Ensino Fundamental I e P4 que atua na Educação Infantil (Pré II) e 3º ano do Ensino Fundamental I.

P3 é um professor que mantinha uma rotina com a turma, parecendo atender uma necessidade em relação ao estudante com TEA, entrando na sala, fazendo chamada, organizando a turma, indo para quadra e ali fazendo o alongamento, desenvolvendo as atividades procurando e demonstrando para todos participarem.

Durante o período de observação (maio a agosto), observei que P3 sempre buscou inovar suas aulas, levando atividades novas e materiais adquiridos por ele, propondo ações com criatividade e preocupação com o desempenho do estudante com TEA, ao passo que a APE o auxiliava nas atividades desenvolvidas.

P4 apresentava uma aula estruturada, com uma rotina, na qual o TEA parecia estar integrado. Sendo que este estudante participava das aulas desde o ano anterior (2017), de modo que, o professor já estava trabalhando com ele e com o APE, juntos conseguiram desenvolver uma forma que o TEA participava das aulas sem necessitar de um planejamento individualizado.

Na escola B, o recreio da Educação Infantil (Pré I e Pré II) era separado do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). O recreio da Educação Infantil acontecia primeiro e tinha uma duração de 10 minutos, ocorrendo no pátio coberto, 15 minutos antes do recreio do Ensino Fundamental I. Esta disposição se justifica devido ao número

insuficiente de funcionários, e também para que haja tempo suficiente para que os estudantes se organizem para voltar para sala.

Durante o recreio, as APE permaneciam com os estudantes com TEA, durante o recreio foi observado que os estudantes da Educação Infantil interagiam pouco com os outros estudantes, apenas correndo durante o recreio, algumas crianças se aproximavam deles para brincar de correr, mas a brincadeira ainda era solitária.

No entanto, devido à agitação e o barulho dos outros estudantes durante a fila, as APE permaneciam um pouco mais no pátio, até que os outros estudantes retornassem para sala, depois que os estudantes estivessem mais tranquilos, elas retornavam com o TEA para sala e dessa forma dariam continuidade às atividades desenvolvidas.

Durante 2 meses e duas vezes por semana, as aulas após o recreio na escola B se tornavam menos produtivas que as ministradas antes do recreio (período vespertino), devido ao barulho, a intensa correria por parte dos outros estudantes e a mudança brusca de ambiente faziam com quem o TEA permanecesse um pouco mais no recreio para dar tempo para os demais estudantes se organizarem.

Os professores P1 e P4 trabalham com estudantes na faixa etária dos 7 aos 9 anos, sendo que P1 professor da escola A ministra aula no 2º ano do Ensino Fundamental I com estudantes na faixa etária entre 7 e 8 anos, e P4 é professor da escola B, onde ministra aula para crianças na faixa etária entre 8 e 9 anos.

Em relação aos depoimentos de P1 e P4 é possível inferir que os estudantes com TEA, que apresentam maior tempo de escolarização, apresentam durante as aulas de Educação Física maior envolvimento nas atividades propostas e conseqüentemente estão mais integrados na rotina escolar .

Entretanto, os professores P2 da escola A que ministra aula no 1º ano do Ensino Fundamental I, com crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, e P3 professor da escola B que ministra aula para a Educação Infantil (Pré II) com crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos, apresentam maiores dificuldades com estudantes com TEA, uma vez que o período de escolarização é menor que a dos demais estudantes com TEA participantes da pesquisa e que ainda estão se adaptando à rotina escolar, ainda apresentam dispersão e pouco envolvimento na realização das atividades propostas.

Após esse período de observações das aulas, tivemos um encontro de sensibilização e entrevista com os professores participantes na escola A e na escola B. Os sujeitos da pesquisa foram entrevistados separadamente, cada um no seu horário de planejamento e na escola onde atua.

Para a recolha das falas evidenciando a relevância desta pesquisa por meio de uma conversa informal, após essa conversa foi entregue um questionário para que os professores respondessem informações práticas em relação à idade, tempo de trabalho, formação, entre outros.

Nas primeiras semanas de setembro iniciamos a entrevista que se deu em três momentos distintos, de acordo com a disponibilidade dos professores de Educação Física, haja vista que o dia de planejamento desses profissionais não se concentravam em um único dia, como os demais professores da escola.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, atuam mais de um professor de Educação Física no mesmo ano, essa disponibilidade é justificada segundo a equipe pedagógica de ambas as escolas, para que os professores que atuam nas salas como regentes, possam ter um momento único de planejamento, o que não ocorre com a Educação Física, Artes e Ciências. Dessa forma, o planejamento desses profissionais ocorre de maneira individualizada, não tendo um momento único de estudo ou troca de experiência com os demais professores da área.

O primeiro momento da entrevista aconteceu nos dias 13 e 14 de setembro de 2018 nas duas escolas participantes. Na escola A, no dia 13 de setembro de 2018, o primeiro professor P2, foi entrevistado pela manhã 9h10 min. às 10h10 min. no seu horário de planejamento. No período vespertino na mesma escola foi entrevistado o segundo professor P1 das 13h10 min. às 13h50 min. também em horário de planejamento. Na escola A as entrevistas ocorreram na sala dos professores, o espaço disponível naquele momento para a realização da pesquisa.

No dia 14 de setembro de 2018, a entrevista ocorreu na escola B no período vespertino com dois participantes, a primeira entrevista foi realizada com P3 no horário das 13h às 14h, o professor se sentiu mais confortável em responder a entrevista em um espaço no pátio destinado as refeições, embora existissem outros espaços disponíveis na escola, como a biblioteca e a sala dos professores.

A segunda entrevista foi realizada na quadra de esportes da escola B, a pedido do professor P4 no horário das 16h35 min. até as 17h20 min. Naquele momento não havia nenhum professor de Educação Física utilizando o espaço.

Neste primeiro momento da entrevista, ficamos à disposição dos participantes cabendo a eles decidir o melhor horário e o local o qual ficaria mais confortável para participar da entrevista. Como técnica de sensibilização foi utilizada inicialmente uma conversa informal, relatando as minhas dificuldades iniciais no trabalho enquanto profissional de Educação Física que também atua com estudantes com TEA, e a partir dessa troca iniciamos a gravação. Os entrevistados deveriam relatar neste primeiro momento, as dificuldades e os desafios em trabalhar com estudantes com Transtorno Espectro Autista em suas aulas de Educação Física.

O segundo momento da entrevista ocorreu nos dias 21 e 23 de setembro de 2018, seguindo as mesmas disposições de horários da entrevista anterior, foram disponibilizados para esse momento, um vídeo chamado Portas abertas para a inclusão - Circuito motor e corrida - Curitiba (PR) – Regular, no link www.youtube.com/watch?v=_BY-FCpRzWA&feature=youtu.be para sensibilizar e ilustrar quais as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores de Educação Física nas turmas com estudantes com TEA.

O conteúdo central do vídeo é o trabalho conjunto entre a APE e uma professora de Educação Física que organizaram uma série de atividades para a inclusão do estudante com TEA durante as aulas de Educação Física, trazendo atividades diversificadas de coordenação motora e socialização para criança para o estudante

Os professores participantes queriam apenas conversar sobre as suas práticas inclusivas e o seu fazer pedagógico, estando os professores mais familiarizados com a pesquisadora, iniciaram um relato que estava sendo gravado o qual descreveram suas práticas inclusivas e as possibilidades de atividades que pudessem contemplar todos os estudantes.

Para esse segundo momento, inicialmente, foi pensado na possibilidade da troca de experiência com todos os professores de Educação Física que participavam da pesquisa juntos, entretanto, não foi possível por conta da indisponibilidade dos horários que não permitia que o planejamento acontecesse de forma integrada.

O terceiro momento da entrevista ocorreu no final de novembro, essa distância é justificada pelo fechamento do 3º bimestre no final de setembro, as reuniões pedagógicas e aos feriados que ocorreram em outubro e início de novembro.

A última entrevista para o registro das falas ocorreu nos dias 22 e 23 de novembro de 2018, nesta ocasião realizamos uma conversa informal acerca do tema para sensibilizar os participantes, momento em que relataram suas necessidades de apoio pedagógico e estrutural e as possibilidades de se construir uma prática inclusiva efetiva com crianças com Transtorno Espectro Autista.

Com a P1 da escola A, foi realizada a entrevista no dia 22 de novembro de 2018 no período vespertino, na sala dos professores da escola, no horário das 15h10min. às 16h10min. durante o seu horário de planejamento.

A entrevista com a P2 foi realizada no dia 23 de novembro de 2018 no período matutino na escola A, das 9h10 min. às 10h10 min. na sala de informática da escola. Para as duas entrevistas realizadas houve uma conversa informal sobre as necessidades de apoio pedagógico e estrutural, que pudessem auxiliar e possibilitar uma prática inclusiva com estudantes com TEA, e posteriormente começamos a entrevista, momento em que P1 e P2 durante as entrevistas, relataram a partir dos encontros anteriores, as dificuldades e possibilidades de práticas inclusivas para que o estudante com TEA fosse inserido.

O mesmo procedimento detalhado acima foi realizado na escola B durante a entrevista com P3 e P4. A entrevista com P3 ocorreu no período vespertino das 13h15 min. às 13h50 min. na sala de vídeo no dia 22 de novembro de 2018. No mesmo dia foi entrevistado P4 após o horário de aula das 17h15 min. às 17h40 min. no pátio da escola B.

Ao término das entrevistas, com as falas dos professores registradas, iniciamos as análises de dados. Buscamos durante esse processo, seguir e preservar as características da pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características essenciais: tem o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento fundamental de coleta de dados; utilização de procedimentos descritivos da realidade estudada; busca do significado das situações para as pessoas e os efeitos sobre as suas

vidas; preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, e privilégio ao enfoque indutivo na análise dos dados [...]. Desenvolvimento em questão entre as implicações dessas características para a pesquisa, os teóricos são unânimes em destacar o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados (TEIXEIRA, 2003, p. 186-187).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa utiliza o ambiente no qual o sujeito está inserido como fonte natural de dados, utilizando o pesquisador como principal instrumento para a coleta, onde deve desconsiderar o mundo de aparência e buscar a essência do fenômeno, que segundo Pesce e Abreu (2013, p.23), pode ser “compreendido a partir do modo como ocorrem na experiência. A essência mostra-se, até onde é possível ao observador compreendê-la, no modo como os fenômenos vividos se manifestam”.

Desse modo, iniciamos a análise de dados para a obtenção dos resultados da pesquisa, para nos aproximar da redução fenomenológica, e assim, buscar a essência do fenômeno que nos possibilita uma melhor compreensão da realidade dos sujeitos.

3.2. OS PROFESSORES DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Após a observação das aulas de Educação Física com crianças com Espectro Autista da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, o encontro com os professores, as entrevistas e os registros, iniciamos a análise dos dados na perspectiva qualitativa, a partir das análises ideográfica e nomotética, no exercício de redução das falas dos sujeitos, buscando as categorias abertas que nos mostrassem a essência do fenômeno para a compreensão desse objeto de estudo.

Esse movimento de análise possibilita ao pesquisador apreender a parcela invariante da experiência vivida comum a todos os sujeitos. Dessa apreensão, o pesquisador levanta as temáticas comuns aos participantes, que podem ser tomadas como categorias de análise, e os depoimentos singulares (idiossincráticos) dos sujeitos de pesquisa sobre o fenômeno. Feita a análise, o investigador parte, então, para a

coleta, reflexão e interpretação dos dados do mundo vivido, procurando os significados manifestos na situação de análise, sem lançar mão do seu marco teórico. Na Fenomenologia, tal atitude é denominada status de suspensão ou epoqué (PESCE; ABREU, 2013, p.23).

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa o pesquisador deve colocar entre parênteses suas convicções, perspectivas e crenças. Essa situação de neutralidade frente ao fenômeno é denominada de *époche*. Para Teixeira (2003, p.187), a *époche* permite “assim uma descrição do fenômeno em toda sua pureza e a valorização de múltiplas visões de mundo”.

Dessa forma, para a constituição de dados foi entregue aos participantes da pesquisa um questionário contendo informações relativas à sua formação profissional. O quadro 11 a seguir, contém informações sobre os dados dos participantes da pesquisa com informações extraídas do questionário fechado.

Quadro 11- Informações sobre os sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Formação/ Tempo de atuação	Anos em que atuam	Instituição em que se formaram	Especialização	Tempo em que atuam nessa Escola
P1	Educação Física/ Licenciatura e Bacharelado 12 anos	Educação Infantil e do 1º ao 5º ano	Universidade Particular	Educação Física Escolar	4 anos
P2	Educação Física/ Licenciatura e Bacharelado 14 meses	Educação Infantil e do 1º ao 5º ano	Universidade Particular	Dança	4 meses
P3	Educação Física/ Licenciatura e Bacharelado 5 anos	Educação Infantil e do 1º ao 5º ano	Universidade Particular	Educação Física Escolar	2 anos

P4	Educação Física/ Licenciatura e Bacharelado 9 anos	Educação Infantil e do 1º ao 9º ano Ensino Fundamental	Universidade Pública	Treinamento Desportivo	3 anos
----	--	---	----------------------	------------------------	--------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O quadro 11 nos mostra que 100% dos participantes possuem licenciatura e bacharelado em Educação Física, com especialização na área de atuação, mas, nenhum na área de Educação Especial ou Educação Física Adaptada, e o tempo em média de atuação dos professores nas escolas participantes da pesquisa é inferior a 5 anos.

Em relação às instituições em que terminaram a graduação, 75% são de instituição particular e 25% do total corresponde à instituição pública, na pós-graduação 100% dos sujeitos da pesquisa concluíram seus estudos em instituições particulares.

Os cursos de licenciatura podem ser definidos por Gatti (2010, p.1359) como “cursos que tem por finalidade, pela legislação, a formação de professores para a educação básica educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial”.

Sendo a finalidade a formação de professores para atuarem diretamente com estudantes na educação básica, espera-se que essa formação possa dar subsídios para que esses profissionais possam desenvolver suas atividades de forma adequada, embora compreendamos que embora esse seja um aspecto fundamental, outros são necessários para um trabalho de qualidade, desde a infraestrutura. Desse modo, a formação inicial deve ser a primeira etapa de formação.

Deste modo, a formação inicial tem de fornecer aos professores, ferramentas para iniciarem a profissão, mas, sobretudo consciencializá-los que apenas realizaram uma primeira etapa dessa formação e que é fundamental continuarem a aprender ao longo da sua carreira profissional (SERRAZINA, 2018, p.13).

A partir da citação acima, é possível verificar com base no Quadro 11 que 100% dos sujeitos desta pesquisa prosseguiram os estudos após a graduação cursando o Bacharelado e pós-graduação.

O bacharelado no curso de Educação Física permite ao professor de Educação Física atuar na prescrição de atividades físicas, no treinamento desportivo nas atividades físicas em academias e atividades recreativas em clubes e hotéis. Neste sentido, o CONFEF (Conselho Nacional de Educação Física) regulamenta o bacharelado por meio de uma Nota Técnica Nº 003/2012 a qual dispõe

Reafirma-se, assim, que no contexto da nova regulamentação, o licenciado em Educação Física está habilitado a atuar com a docência no componente curricular Educação Física, ofertada na Educação Básica. Já o bacharel em Educação Física está habilitado a atuar nas atividades físicas e/ou desportivas que não estejam vinculadas à componente curricular Educação Física, ofertada na Educação Básica (BRASIL, 2012, p.2).

Em relação à pós-graduação, 50% dos professores possuem especialização na área de Educação Física Escolar como forma de contribuir para a sua prática pedagógica no cotidiano escolar conforme mencionaram.

O profissional com menor tempo de atuação é o P2¹⁶, é durante esse período inicial segundo Garcia (2005) é que a identidade docente vai se alicerçando e são importantes para a sua futura atuação como professor é nesse período que ele vai estar em contato com a realidade. De acordo com Tozetto (2011), os saberes da experiência docente é que alicerçam a sua prática, de modo que,

Os saberes da experiência concedem ao docente uma base para uma atuação mais segura, uma vez que com o passar do tempo vai se adquirindo mais experiência e o trabalho docente adquirir mais clareza e segurança nas ações, os objetivos vão se tornando mais fáceis de serem atingidos (TOZETTO, 2011, p. 17-18).

Nesta perspectiva, P2 está iniciando a sua vida profissional, de modo que seus saberes pedagógicos estão sendo adquiridos para a construção de uma identidade

¹⁶ Para Papi e Martins (2010, p.44) os professores menos experientes durante sua iniciação profissional “se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar”. Contudo, os professores com mais experiência, de acordo com Borges (2001, p.67) possuem “um repertório maior de rotinas em classe, o que lhes permite se adaptarem mais rápida e facilmente às diferentes situações exigidas pelo cotidiano de trabalho”.

profissional, o que também ocorre com os demais, tendo em vista que o saber não é algo finito, no entanto, em dimensões diferentes de acordo com o tempo de trabalho e experiência adquirida no dia a dia do fazer pedagógico. Essa construção da identidade profissional tem início na formação acadêmica e vai se constituindo ao longo da sua atuação.

[...] a construção da identidade é feita a partir de saberes científicos e pedagógicos, alicerçados pelas experiências, por opções tomadas e pelas práticas pedagógicas desenvolvidas. Reafirmando que o desenvolvimento da identidade profissional é feito a longo prazo e construído por experiências, Pimenta (1997) confirma que ela não é um dado imutável, mas um processo de construção do sujeito (SBRISSIA; KOGUT, 2015, p. 10.238).

Assim, o quadro 12 nos auxilia na compreensão sobre o processo de formação inicial dos professores e a relação com a prática, se tiveram ou não contato com a disciplina Educação Especial ou com a disciplina Educação Física Adaptada e se é a primeira vez que atua com estudantes com TEA.

Quadro 12- Processo de formação para atuar com estudantes com TEA

Sujeitos	O seu currículo na graduação contemplou a disciplina Educação Especial	Participou de formação continuada na Rede para atuar com estudantes com deficiência	É a primeira vez que atua com estudantes com TEA
P1	SIM	NÃO	NÃO
P2	SIM	SIM	SIM
P3	SIM	SIM	SIM
P4	SIM	NÃO RESPONDEU	NÃO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Por meio da apresentação do quadro 12 foi possível perceber que os professores participantes, em sua totalidade, cursaram a disciplina Educação Especial durante a graduação. Este dado se deve ao fato de que a educação básica deve ser inclusiva e com isso, a matriz curricular dos cursos de licenciatura precisou ser reformulada, tendo como parte do currículo obrigatório, disciplinas voltadas a essa formação.

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (CNE, 2001, p. 21).

Nesta perspectiva, a inclusão da disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciatura é uma forma de preparar os futuros professores para as demandas sociais no ambiente escolar, não apenas aqueles estudantes com deficiência, bem como os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, enfim, todos os estudantes devem ser atendidos a partir de planejamentos e práticas que possam contemplá-los em suas necessidades para aprender

Atuar com alunos que necessitam de conhecimentos sobre educação especial exige do professor maior atenção em relação à sua prática, o que consiste em compatibilidade de conhecimento e postura de enfrentamento, até mesmo para identificar o significado pedagógico de ter um aluno com necessidades educacionais em sua sala de aula. O professor que tem esse aluno em sua sala não pode deter-se em planejamentos padrões. Pelo contrário, as necessidades específicas do aluno especial também criam a necessidade de novas e diferentes formas de apresentar o conteúdo escolar; ação que proporciona maior compreensão por parte deste aluno e dos demais (ALMEIDA, 2005, p.7-8).

Essa é uma importante reflexão sobre a postura do professor em relação aos estudantes com deficiência, a qual destaca a necessidade de uma postura proativa por parte do docente, no sentido de que precisamos romper com os velhos paradigmas e rever nossa prática educacional.

A Educação Física é um importante componente curricular, pois não se trata apenas de trabalhar a partir das linguagens lúdicas como jogos e brincadeiras, no caso do estudante com TEA contribui com o seu papel socializador, além dos conteúdos, embora a falta de interação social seja uma das características mais marcantes da do transtorno, esse isolamento faz com as crianças não desenvolvam mecanismo sociais de reciprocidade com seus pares. Neste sentido a fenomenologia nos ajuda a entender

A corporalidade é uma noção central para compreender e realizar a fenomenologia das relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo: implica estar vivo, ter um eu, sentir-se um eu — algo vivenciado e contemplado muito aos pouquinhos, algo nunca plenamente situado ou satisfeito (MACHADO, 2010, p.35).

Essa mudança de postura traz benefícios não somente ao estudante, como também ao professor, pois, possibilita uma leitura mais próxima da real condição pedagógica desse estudante. Desse modo facilita o processo de intervenção na área em que ele apresenta maior necessidade.

Entretanto, mobilizar esses saberes, não se trata somente de conhecer, analisar ou pesquisar, trata-se de ação, de realização, de uma intervenção na prática. Dessa forma, o caminho a ser percorrido não se reduz somente no conhecimento sobre algo, e sim na mobilização de ações para alterar a situação (TOZETTO, 2011, p.18).

Nesse sentido, é importante registrar que apenas a apreensão do conhecimento não transforma a realidade, é preciso aliar conhecimento com ações práticas e conscientes, como forma de intervenção e assim, adequar as ações pedagógicas de acordo com as necessidades dos estudantes.

Desse modo, a formação continuada tem-se constituído um auxílio para os professores da rede municipal de ensino, por meio de estudos e cursos para promover a atualização e a apreensão de novos conceitos pedagógicos que podem contribuir para a prática docente.

Sendo assim, o quadro 12 nos revela que em relação aos cursos de formação oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, apenas 50% dos sujeitos da pesquisa responderam que já participaram de formações continuadas na área da Educação Especial, os outros 50%, não demonstraram interesse ou não quiseram participar dos cursos de formação continuada.

É interessante salientar que os 50% que responderam que participaram de formação na área de Educação Especial, P2 e P3, são os mesmos participantes que responderam que é a primeira vez que atuam com estudantes com TEA e que também apresentam o menor tempo de atuação, conforme a fonte do quadro 11.

Por meio dessas informações é possível inferir que ocorre por parte dos participantes com menor tempo de atuação uma busca de conhecimento que lhes possibilite mais conhecimento para a construção de sua prática pedagógica. Muitos podem ser os fatores que contribuem com essa realidade, desde carga horária semanal de trabalho, condições de acesso, gestão escolar no subsídio para participação dos professores em momentos de formação, da secretaria, interesse, entre outros.

[...] a Educação Física, como um dos componentes curriculares da educação básica, não pode ficar indiferente ou neutra face ao movimento da educação inclusiva. Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina deve-se constituir num dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e social. Para tanto, há necessidade que os cursos de educação superior, que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam competências para esse fim (AGUIAR; DUARTE, 2005, p.224).

Entretanto, os professores com maior tempo de atuação, P1 e P4, responderam que não participaram de formação na área de Educação Especial, e que não é a primeira vez que atuam com o TEA. Neste sentido, é importante ressaltar que o tempo de atuação dos dois profissionais excede o período médio de 10 anos. De acordo com Tardif (2002), esses profissionais já ultrapassaram a fase de estabilização a qual o autor destaca que

A fase de estabilização e de consolidação (três a sete anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição o reconhecem e as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional [...] (TARDIF, 2002, p.85)

Trazemos esse estudo como parâmetro, com a consciência de que não se pode generalizar ou medir situações tempo/espaço de maneira tão determinada, mas isso contribui para refletirmos e termos um parâmetro sobre o assunto tratado.

Sendo assim, a reflexão da prática do professor de Educação Física com estudantes com deficiência deve iniciar na sua formação inicial, ao passo que as

Universidades devem, por meio de sua matriz curricular, contemplar a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciatura de forma sólida, dando subsídios para que os egressos tenham condições de desenvolver seu o fazer pedagógico a partir de uma práxis.

Nesta perspectiva, a procura dos participantes com menor tempo de formação e atuação (P2 e P3) em cursos de formação na área de Educação Especial é importante para que possam suprir as necessidades de compreensão e entendimento profissional, e darem suporte teórico e prático suficiente para auxiliar a sua prática pedagógica.

Entretanto, na busca de uma melhor compreensão do fenômeno, continuamos a percorrer o caminho metodológico em busca da redução fenomenológica e dessa forma, buscar fazer emergir a essência do fenômeno. Graças (2000, p.31) nos orienta que na “modalidade de pesquisa do fenômeno situado, o caminho da reflexão para construir a ‘síntese’ da compreensão se concretiza com a análise ideográfica”, sendo este o principal caminho para constituição do resultado final.

3.2.1. Análise Ideográfica

Na pesquisa qualitativa fundamentada na fenomenologia, na Análise Ideográfica, de acordo com Pesce e Abreu (2013, p. 23), o pesquisador “levanta as unidades de significado dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa e, conseqüentemente, as asserções articuladas à linguagem desses sujeitos”.

Para Martins e Bicudo (2005), na análise ideográfica busca-se a inteligibilidade que se articula em cada um dos discursos, sua unidade estrutural, as interrelações dos significados que possuem em relação aos questionamentos elaborados. Trata-se aqui de adentrar no mundo do sujeito para a compreensão do fenômeno.

Desse modo, a pergunta norteadora dessa pesquisa “quais os desafios para as práticas realizadas por professores de Educação Física com crianças com Transtorno Espectro Autista”, foi desdobrada em outras três trabalhadas nas entrevistas com os professores sujeitos desse estudo: 1). Quais as dificuldades e os desafios em trabalhar com estudantes com TEA?, 2). Quais as práticas inclusivas que os professores de

Educação Física tem desenvolvido com estudantes com TEA?, 3). Quais necessidades de apoio pedagógico e estrutural e as possibilidades de se construir uma prática inclusiva efetiva com crianças com transtorno espectro autista?

Essas foram as questões trabalhadas nas entrevistas que nos permitiram realizar as análises ideográfica, que consiste na ideia de cada sujeito, e a nomotética, que vem de nomos e nos traz a relação entre uma fala e outra dos sujeitos, nos permitindo fazer a redução eidética que nos possibilita evidenciar as categorias abertas.

Começamos pela observação nas aulas de Educação Física acompanhando os professores participantes nas escolas A e B, observando as aulas e a prática desses professores com estudantes TEA.

O período de observação foi importante, pois, neste momento buscamos elementos para realizar a pesquisa, possibilitou também entender melhor o contexto o qual o sujeito da pesquisa está inserido, e assim a observação, que de acordo com Gil (2008, p.101), “nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”.

Para Merleau-Ponty (2004), a realidade não é como ela se mostra, dependendo de como ela nos é apresentada, pode não corresponder ao que de fato acontece, daí a importância da observação para se conhecer bem a realidade a qual o fenômeno está inserido. Dessa forma teremos uma postura mais imparcial frente aos acontecimentos, o que não nos desonera após os resultados, refletirmos e tensionarmos questões que necessitam reflexão e ação.

Assim, após as observações, registros em diário de campo e diálogos interlocutórios, trazemos nos quadros 13 ao 15, os relatos degravados e transcritos dos participantes da pesquisa partindo da pergunta norteadora: Quais os desafios para as práticas realizadas por professores de Educação Física com crianças com Transtorno Espectro Autista?

A seguir serão apresentadas as gravações¹⁷ da entrevista com os 4 sujeitos da pesquisa os quais relatam suas práticas nas aulas de Educação Física da escola comum, com crianças com TEA nas aulas de Educação Física.

Quadro 13 - Quais as dificuldades e os desafios em trabalhar com estudantes com TEA?

Discurso dos Sujeitos	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>P1</p> <p>A dificuldade de se fazer entender e também como lidar às vezes ele bate nos colegas, em alguns momentos tenho que chamar ele no individual</p> <p>Porque esse [...] aqui? Nesse momento você tem que colocar tudo o que ele falou, sem recorte. Não pode ter [...] isso aqui</p>	<p>P1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A dificuldade de se fazer entender; 2. A dificuldade de como lidar; 	<p>P1</p> <p>A dificuldade em trabalhar com TEA está na comunicação e na maneira de lidar com ele.</p>
<p>P2</p> <p>Bom o TEA é uma questão o tanto quanto complicada, porque eles têm umas especificidades muito complicada difíceis de você estar trazendo pra você.</p> <p>Em uma turma lotada com 20, 25 alunos você tem um aluno com esse tipo de transtorno é, pra você conseguir trazer eles pra você é complicado devido a nossa falta de preparo, porque na faculdade é muito superficial, os cursos que você faz pela própria secretaria é muito superficiais eles te explicam mais ou menos o que é o aluno com TEA, o</p>	<p>P2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar com TEA é complicado porque eles têm necessidades específicas; 2. É complicado devido à nossa falta de preparo; 3. O ensino da faculdade é superficial; 4. Os cursos realizados pela secretaria são superficiais e sem suporte para o trabalho de inclusão; 	<p>P2</p> <p>Trabalhar com TEA é complicado especialmente nas aulas de Educação Física, porque é em espaço aberto, requer atenção às especificidades, leva tempo e dá trabalho, e mesmo com a presença da APE, a quantidade de alunos é muito grande, e não estamos preparados devido à uma formação</p>

¹⁷ De acordo com a Lei nº 9.296/96, a gravação é utilizada principalmente no meio jurídico para denominar o ato de copiar a fala de alguém para a forma escrita, na modalidade *ipsis litteris*, ou seja, de maneira literal, na íntegra, ainda que fugindo à escrita formal ou adequada à escrita acadêmica.

<p>que é o TEA, mas, não te dá o suporte necessário para o trabalho de inclusão do TEA. Porque você pega um aluno ali na sala de aula, simplesmente indo pra lá e pra cá no meio dos outros alunos, isso não é inclusão. A gente para conseguir trazer o aluno com TEA precisa de um trabalho mais específico, um curso mais específico [...] na minha área Educação Física a gente percebe que o aluno com TEA quando ele vai para um campo aberto, aí é que o negócio fica complicado, porque ele sai ainda mais da rotina dele, eles às vezes correm muito, aí os outros alunos querem correr, dispersa a turma dificulta muito o trabalho da gente, por mais que a APE esteja ali pra ter ajudar, o aluno com TEA pra você conseguir trazer ele pra você demanda muito trabalho, demanda tempo, demanda preparo que é uma coisa que a gente não consegue ter com uma turma grande, com uma turma numerosa com 25, 26 alunos pra você tá trabalhando, se você fica especificamente com um, acaba deixando a desejar com os outros 25, se você se preocupa com os outros 25 você deixa a desejar com aquele com TEA, então o aluno com TEA eles têm essas especificidades que na minha opinião devem ser melhores exploradas pela orientação pedagógica das escolas em geral.</p>	<p>5. Para trabalhar com TEA é necessário um curso mais específico;</p> <p>6. Na minha área de Educação Física é ainda mais difícil por ser em espaço aberto;</p> <p>7. Com uma quantidade grande de alunos, fica ainda mais difícil trabalhar com TEA porque ele requer algumas atenções específicas;</p> <p>8. Mesmo com a presença da APE, fica difícil pela quantidade de alunos, porque demanda tempo e muito trabalho. Alguém deixa de ser atendido;</p> <p>9. As necessidades específicas do TEA precisam ser melhor exploradas pela orientação pedagógica da escola.</p>	<p>inicial, continuada e a orientação pedagógica serem superficiais, não dando suporte para a inclusão de fato.</p>
---	--	---

<p>P3</p> <p>Uma das maiores dificuldades que eu encontro, que eu vejo nas aulas é a falta de espaço devido, são quatro professores em uma única quadra também a forma de lhe dá quando eles estão executando as atividades devido ao mundo deles. Eles ficam no mundo deles, eles não se socializam como os demais, aí eu tenho que largar um pouco o outro grupo e dou uma atenção voltada especialmente pra ele por conta que as pessoas que estão auxiliando, é um ponto positivo, né? E aqui pelo menos aqui na escola [...] todos os alunos que tenha alguma dificuldade, tem uma pessoa responsável pelo aluno, porém essa pessoa não é capacitada diretamente nas aulas de Educação Física, né? Eu tenho que estar orientando a pessoa que está responsável por esse aluno pra ela tá me ajudando pra que ele se socialize com os demais... a dificuldade maior é ele está se relacionando com os demais, entendeu? O que eu vejo é o seguinte, às vezes eu até incluo ele no grupo, e que é assim, ele faz dois segundinhos, aí qualquer coisinha ele já saiu do mundo dele, entendeu, aí eu tenho que ficar... atrás para ele estar executando toda a atividade do meu lado, junto comigo senão ele não faz.</p>	<p>P3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uma das maiores dificuldades que encontro é a falta de espaço; 2. Muitos professores num mesmo espaço da quadra; 3. Lidar com o TEA nas atividades porque ficam no mundo deles; 4. Necessidade de atenção individualizada; 5. Ter pessoas auxiliando é um ponto positivo, mas o fato de não serem da área de Educação Física, dificulta as ações; 6. Dificuldade para fazer o TEA se relacionar com os demais; 7. 	<p>P3</p> <p>A falta de espaço, a compreensão em relação à Educação Física por parte do APE, e as necessidades específicas de atenção quanto às características do TEA, são dificuldades para realização das atividades de maneira inclusiva.</p>
<p>P4</p> <p>A dificuldade é o grande número de</p>	<p>P4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A dificuldade é o 	<p>P4</p> <p>O número de alunos</p>

<p>alunos dentro de uma sala, aí você não consegue dá atenção pra todos nem para o aluno que está precisando de atenção especial, mas depende do grau do que o aluno se encontra do autismo dele, porque eu já tive alunos autistas que desenvolvem muito bem a atividade igual às outras crianças e têm umas que não interagem e não entendem assim o que tem que ser feito eles só ficam vagando, correndo pra lá e pra cá e não faz a determinada atividade</p>	<p>grande número de alunos;</p> <p>2. Você não consegue dar atenção pra todos e nem para os que necessitam de atenção especial;</p> <p>3. Quanto mais leve for o grau o comprometimento do TEA, mais fácil é a ação com a turma;</p> <p>4. Alguns TEA apresentam um quadro maior de comprometimento e não interagem nem entendem o que precisa ser feito.</p>	<p>dificulta o trabalho do professor quanto à atenção e a realização das atividades, prejudicando o atendimento de acordo com as necessidades individuais e coletivas.</p>
--	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2019.

Quadro 14 - Quais práticas inclusivas os professores de Educação Física têm desenvolvido com estudantes com TEA?

Discurso dos Sujeitos	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>P1</p> <p>Ele consegue acompanhar as mesmas atividades que os demais, eu apenas tenho que conversar um pouco mais com ele, quando a atividade é um pouco mais complexa eu vou com ele e mostro como faz, depois ele faz sozinho. Ele participa junto com a turma em todas as atividades.</p>	<p>P1</p> <p>1. Todos os estudantes conseguem acompanhar as atividades;</p> <p>2. Quando a atividade é mais complexa eu vou com ele e mostro como faz;</p> <p>3. Com a explicação ele faz sozinho e participa com a</p>	<p>P1</p> <p>Todos os estudantes participam das atividades e quando são mais complexas, é preciso demonstrar ao TEA para que ele possa realizar e participar com a turma.</p>

	turma.	
<p>P2</p> <p>Eu faço adaptações nos planos de aula para que ele possa participar, na minha opinião não tem muita estrutura, as salas são cheias e quando todos os professores estão na quadra não sobra muito espaço, então faço o que dá, mas fica muito barulho e ele logo se dispersa</p>	<p>P2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu faço adaptações para que ele possa participar; 2. Não tem estrutura nas salas e quadras; 3. Não tem espaço; 4. Tem muito barulho e o TEA se dispersa. 	<p>P2</p> <p>É necessário fazer adaptações para que o TEA possa participar, mas a falta de estrutura e espaço na sala e na quadra, e o barulho, dificultam o trabalho.</p>
<p>P3</p> <p>Nas minhas aula todas as atividades que são propostas eu incluo esse meu aluno, de forma lógico, tudo no tempo dele...todas as atividades “Graças a Deus” os que estão hoje aqui na escola tem condições de estar realizando as atividades, não vejo problema algum com os que aqui estão em estar realizando as atividades e ... lógico no tempo dele eles não fazem 100% do que é desejado só de estar incluindo ele e ele se sentir incluído já é um benefício grande.</p>	<p>P3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em todas as atividades eu incluo o estudante com TEA; 2. O TEA realiza as atividades no tempo dele; 	<p>P3</p> <p>O estudante com TEA participa de todas as atividades, mas tudo no tempo dele.</p>
<p>P4</p> <p>Então... eu não faço atividade diferenciada, porque o meu aluno consegue participar das atividade que eu faço na aula, ele faz um pouco, senta depois eu chamo às vezes ele continua, às vezes não...mas na maioria das vezes ele faz igual aos</p>	<p>P4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu não faço atividade diferenciada, porque meu aluno consegue participar; 2. Ele faz um pouco, senta, depois eu chamo, às vezes ele continua; 3. Na maioria das vezes ele 	<p>P4</p> <p>Não é necessário fazer atividade diferenciada para que o meu estudante com TEA participe como os outros, mas às vezes ele senta.</p>

outros. Acho que ele já está incluso, já conhece todo mundo, corre e brinca...só não divide o brinquedo	faz igual aos outros;	
---	-----------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2019.

Quadro 15 - Quais necessidades de apoio pedagógico e estrutural, e as possibilidades de se construir uma prática inclusiva efetiva com crianças com Transtorno Espectro Autista?

Discurso dos Sujeitos	Unidades de Significado	Discurso Articulado
P1 Tem gente ajudando no caso da APE, mas eu procuro fazer aulas lúdicas e diferentes do ambiente da sala, acho que isso, eles ficam mais à vontade para se soltar, eu acho que deveria ter menos alunos nas salas e no caso do apoio pedagógico com o TEA, falta mais conhecimento.	P1 1. A APE ajuda; 2. Eu faço aulas lúdicas e em ambientes diferentes para que eles possam se soltar; 2. Deveria ter menos alunos nas salas; 3. Falta mais conhecimento do Apoio Pedagógico sobre o TEA.	P1 As aulas lúdicas e em ambientes diferentes contribuem para que os estudantes se soltem. O APE ajuda, mas falta conhecimento de Apoio Pedagógico.
P2 Sala muito numerosa, pouco espaço para desenvolver as aulas e falta pessoas realmente capacitadas para nos orientar de forma que realmente nos ajude, a capacitação fica muito distante da realidade, é difícil, apesar de que tem a APE.	P2 1. Sala muito numerosa; 2. Pouco espaço para desenvolver as aulas; 3. Falta pessoas realmente capacitadas para nos orientar; 4. A capacitação fica muito distante da realidade; 5. Mesmo com a presença do APE, é difícil.	P2 A quantidade de estudantes, o pouco espaço, a falta de pessoas capacitadas para orientar e a formação distante da realidade, dificultam o trabalho, mesmo com a presença do APE.

<p>P3</p> <p>Bom aqui na escola B, eu vejo que a escola tem sala de recurso, a escola tem também professor auxiliar, né? A escola dá essas condições, mas, no meu modo de ver está faltando faltando ter um professor auxiliar da área de Educação Física mesmo que ele fique rodando entre os anos, mas somente um eu acredito que seja necessário e a dificuldade que eu vejo também da Secretaria, e que a Secretaria é muita aula teórica no meu entender o que está faltando são aulas práticas vivências na prática, porque conta que na faculdade não é vivenciado isso diretamente com o aluno e essas aulas práticas trariam muito mais resultado que somente essas aulas teóricas.</p>	<p>P3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A escola tem sala de recurso e professor auxiliar; 2. Precisa de um APE que entenda de Educação Física; 3. A formação dada pela secretaria fica apenas em âmbito teórico, faltando a prática; 4. Na faculdade não temos essa vivência. 	<p>P3</p> <p>A escola necessita de um APE que entenda das especificidades da Educação Física, e as formações continuadas precisam ser mais práticas, uma vez que não temos essa vivência na formação inicial.</p>
<p>P4</p> <p>É muito aluno nas salas, pouco espaço na quadra, qualquer coisa o TEA dispersa, falta curso que realmente nos auxilie. Esse ano (2018) não fiz curso de capacitação na Educação Especial porque eu não quis, eu optei em fazer outros cursos do meu interesse e que atendeu ao que eu estava esperando.</p>	<p>P4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muito aluno nas salas; 2. Pouco espaço na quadra; 3. O TEA dispersa; 4. Falta curso que auxilie; 	<p>P4</p> <p>São muitos alunos nas salas, com pouco espaço na quadra, o que contribui para que o TEA disperse. Faltam cursos para auxiliar.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2019.

No percorrer do caminho metodológico, após a Análise Ideográfica, faremos a Análise Nomotética, a partir do depoimento dos sujeitos com o objetivo de

compreender, segundo Graças (2000, p.32) “o conjunto de proposições extraídas de todos os relatos e construir os resultados, tendo uma visão ampla do fenômeno”.

3.2.2. Análise Nomotética

A Análise Nomotética, indica a passagem de uma perspectiva individual para uma estrutura mais coletiva, de modo que

[...] o pesquisador elabora a rede de significados, articulando as asserções de acordo com três indicadores: por convergência, divergência e transcendência. Esse movimento de análise possibilita ao pesquisador apreender a parcela invariante da experiência vivida comum a todos os sujeitos. Dessa apreensão, o pesquisador levanta as temáticas comuns aos participantes, que podem ser tomadas como categorias de análise, e os depoimentos singulares (idiossincráticos) dos sujeitos de pesquisa sobre o fenômeno (PESCE; ABREU, 2013, p.23).

Desse modo, após delimitar a estrutura geral, é possível agrupar as unidades e formar as categorias que serão refletidas na construção dos resultados. Sendo assim,

É preciso destacar que as categorias encontradas são reconhecidas como “abertas” por permitirem interpretações diversas, tendo em vista que, na perspectiva fenomenológica, não se espera uma conclusão fechada: há uma abertura a possibilidades de diferentes interpretações, conforme a situacionalidade daquele que as interpreta (GRAÇAS, 2000, p.32).

Nesse momento, iniciaremos a Análise Nomotética que é feita com base na ideográfica, indicando a passagem do individual para o geral. Desse modo, são formuladas as generalidades do fenômeno, que são descritas sob forma de proposições, iluminando uma de suas perspectivas, que são consideradas inesgotáveis e que nos possibilitarão trazer em evidência a essência do fenômeno. Tais unidades passam para o sentido geral na medida em que são analisadas para se obter suas convergências, divergências e individualidades.

Assim, A significa Asserção, DA, discurso articulado, P sujeito. Então quando representamos A1. DA. P1. Significa Asserção 1 do discurso articulado do sujeito 1, compreendendo que a asserção é uma unidade de significado retirada do discurso do sujeito, e que de maneira articulada pelo pesquisador, sem tirar o sentido, traz o significado.

Quadro 16 - Questão 1: Quais as dificuldades e os desafios em trabalhar com estudantes com TEA?

Asserções dos Sujeitos	Sujeitos
A1.DA.P1. A dificuldade de se fazer entender; A2.DA.P1. A dificuldade de como lidar;	P1
A1.DA.P2. Trabalhar com TEA é complicado porque eles têm necessidades específicas; A2.DA.P2. É complicado devido à nossa falta de preparo; A3.DA.P2. O ensino da faculdade é superficial; A4.DA.P2. Os cursos realizados pela secretaria são superficiais e sem suporte para o trabalho de inclusão; A5.DA.P2. Para trabalhar com TEA é necessário um curso mais específico; A6.DA.P2. Na minha área de Educação Física é ainda mais difícil por ser em espaço aberto; A7.DA.P2. Com uma quantidade grande de alunos, fica ainda mais difícil trabalhar com TEA porque ele requer algumas atenções específicas; A8.DA.P2. Mesmo com a presença da APE, fica difícil pela quantidade de alunos, porque demanda tempo e muito trabalho. Alguém deixa de ser atendido; A9.DA.P2. As necessidades específicas do TEA precisam ser melhor exploradas pela orientação pedagógica da escola.	P2
A1.DA.P3. Uma das maiores dificuldades que encontro é a falta de espaço; A2.DA.P3. Muitos professores num mesmo espaço da quadra; A3.DA.P3. Lidar com o TEA nas atividades porque ficam no mundo deles; A4.DA.P3. Necessidade de atenção individualizada; A5.DA.P3. Ter pessoas auxiliando é um ponto positivo, mas o fato de não	P3

serem da área de Educação Física, dificulta as ações; A6.DA.P3. Dificuldade para fazer o TEA se relacionar com os demais;	
A1.DA.P4. A dificuldade é o grande número de alunos; A2.DA.P4. Você não consegue dar atenção pra todos e nem para os que necessitam de atenção especial; A3.DA.P4. Quanto mais leve for o grau o comprometimento do TEA, mais fácil é a ação com a turma; A4.DA.P4. Alguns TEA apresentam um quadro maior de comprometimento e não interagem nem entendem o que precisa ser feito.	P4

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2019.

Quadro 17 - Questão 2: Quais as práticas inclusivas que os professores de Educação Física têm desenvolvido com estudantes com TEA?

Asserções dos Sujeitos	Sujeitos
A1.DA.P1. Todos os estudantes conseguem acompanhar as atividades; A2.DA.P1. Quando a atividade é mais complexa eu vou com ele e mostro como faz; A3.DA.P1. Com a explicação ele faz sozinho e participa com a turma.	P1
A1.DA.P2. Eu faço adaptações para que ele possa participar; A2.DA.P2. Não tem estrutura nas salas e quadras; A3.DA.P2. Não tem espaço; A4.DA.P2. Tem muito barulho e o TEA se dispersa.	P2
A1.DA.P3. Em todas as atividades eu incluo o estudante com TEA; A2.DA.P3. O TEA realiza as atividades no tempo dele;	P3
A1.DA.P4. Eu não faço atividade diferenciada, porque meu aluno consegue participar; A2.DA.P4. Ele faz um pouco, senta, depois eu chamo, às vezes ele continua; A3.DA.P4. Na maioria das vezes ele faz igual aos outros;	P4

Fonte: quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2019.

Quadro 18 - Questão 3. Quais as necessidades de apoio pedagógico e estrutural e quais as possibilidades de se construir uma prática inclusiva efetiva com crianças com TEA?

Asserções dos Sujeitos	Sujeitos
A1.DA.P1. A APE ajuda; A2.DA.P1. Eu faço aulas lúdicas e em ambientes diferentes para que eles possam se soltar; A2.DA.P1. Deveria ter menos alunos nas salas; A3.DA.P1. Falta mais conhecimento do Apoio Pedagógico sobre o TEA;	P1
A1.DA.P2. Sala muito numerosa; A2.DA.P2. Pouco espaço para desenvolver as aulas; A3.DA.P2. Falta pessoas realmente capacitadas para nos orientar; A4.DA.P2. A capacitação fica muito distante da realidade; A5.DA.P2. Mesmo com a presença do APE, é difícil.	P2
A1.DA.P3. A escola tem sala de recurso e professor auxiliar; A2.DA.P3. Precisa de um APE que entenda de Educação Física; A3.DA.P3. A formação dada pela secretaria fica apenas em âmbito teórico, faltando a prática; A4.DA.P4. Na faculdade não temos essa vivência.	P3
A1.DA. P4. Muito aluno nas salas; A2.DA. P4. Pouco espaço na quadra; A3.DA. P4. O TEA dispersa; A4.DA.P4. Falta curso que auxilie	P4

Fonte: quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2019.

As análises e as asserções nos convidam a uma redução que chamamos de Categorias Abertas, categorias que expressam a partir das falas dos sujeitos, a essência de sentido desse estudo. As categorias identificadas a partir das análises e do exercício de redução foram: Infraestrutura, Formação inicial e continuada, Necessidades e Especificidades. Essas categorias estão relacionadas ao desafio para a realização das práticas dos professores de Educação Física no atendimento ao estudante TEA nas aulas da escola comum.

A partir das asserções, podemos chegar às proposições convergentes dos vários discursos, evidenciando as categorias abertas a partir da fala dos sujeitos e assim chegar à estrutura geral do fenômeno, alicerçada nas experiências de quem está vivendo o fenômeno, evidenciando as convergências nas falas dos sujeitos.

Quadro 19 - Convergências das Categorias Abertas Retiradas dos Discursos dos Sujeitos.

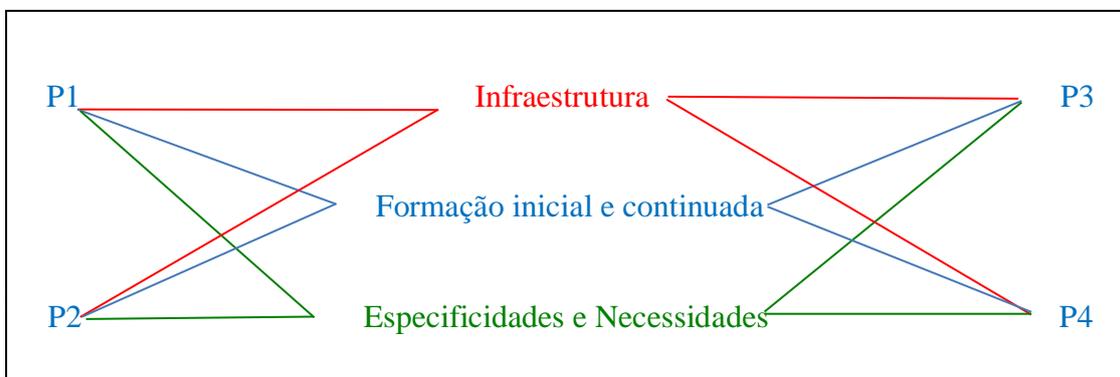
Sujeitos →	P1	P2	P3	P4
Categorias Abertas ↓				
Infraestrutura	X	X	X	X
Especificidades e Necessidades	X	X	X	X
Formação inicial e continuada	X	X	X	X

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2019.

Podemos observar que as categorias abertas apresentadas a partir das falas dos professores, estão diretamente ligadas entre si, uma vez que todas dependem umas das outras para uma ação de qualidade. A falta de conhecimento em relação às especificidades e necessidades para o atendimento do estudante com TEA está diretamente relacionada à formação inicial e continuada que, de acordo com os professores, não foram e não têm sido satisfatórias nem suficientes para a ação docente adequada e inclusiva de fato como se deseja. A infraestrutura soma às dificuldades de ação, comprometendo ainda mais o processo.

Apresentamos assim, um quadro com as convergências das falas dos professores quando perpassam a mesma categoria aberta em relação às dificuldades das ações com estudantes com Transtorno Espectro Autista nas aulas de Educação Física na escola comum.

Quadro 20 - Convergência da fala dos professores reduzidas em categorias abertas



Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2019.

Assim, a partir dos resultados da Análise Nomotética, tendo como base o quadro 20 com as convergências das falas dos professores, por meio das categorias abertas, ficou elucidado que as dificuldades em relação às ações com estudantes com TEA nas aulas de Educação Física apresentam respectivamente três categorias abertas: Infraestrutura, Formação Inicial, Especificidades e Necessidades.

A primeira categoria é a Infraestrutura, que representa o espaço físico comum da escola, a qual precisa ter condições de receber a criança, apresentando uma boa infraestrutura, capaz de atender as necessidades do desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. Desse modo,

Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares [...] (BRASIL, 2006, p. 21).

Nesse sentido, para Souza e Souza (2014), a construção dos espaços escolares conjuntamente com a organização do seu tempo, foi construída no transcorrer da história, refletindo as relações sociais que se apresentam e se estabeleceram de acordo com a sociedade vigente. Desse modo, a noção de espaço ao longo do tempo vem sofrendo modificações, deixando de ser meramente um espaço com dimensões

matemáticas, para se tornar um espaço social, de vida, principalmente o espaço físico escolar.

Neste viés, a importância da qualidade da constituição e construção do espaço físico escolar, de acordo com Souza e Souza (2014, p.3), deve proporcionar “um espaço que, ao invés de confinar a infância no interior da escola, proporcione as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança”.

Nesse sentido, Serodio e Steinle (2015) corroboram com Souza e Souza (2014), de que a escola é um espaço que deve favorecer

a criança, um ser ativo e social, com o seu pleno desenvolvimento, e ainda que a criança ao se apropriar de diferentes espaços, tem a possibilidade de interagir com objetos culturais, com outras crianças e com diferentes adultos, todos importantes para o seu processo de humanização (SERODIO; STEINLE, 2015, p.129).

De acordo com os autores, a escola ainda não conseguiu desenvolver um sentimento de pertencimento na maioria das crianças, porque não foi pensada ou sequer organizada fisicamente para acolhê-las. Isso se deve principalmente ao fato de que as construções escolares seguem um padrão pré-estabelecido (de acordo com a região) sem levar em consideração as especificidades ou individualidades dos estudantes. Entretanto, para que a escola seja considerada um lugar de infância é necessário que

[...] a criança se aproprie da escola, transformando este tempo e espaço também em lugar da infância, é necessário que à ela seja permitido deixar suas marcas, seja através de uma pintura na parede, um desenho no chão ou participando da discussão, definição e organização destes espaços, enfim, dando-lhe oportunidades de opinar e discutir suas idéias e desejos. Assim, uma escola construída e organizada com as crianças precisa respeitá-las enquanto sujeitos de direitos, garantindo no seu interior direitos básicos como: direito a educação, ao brincar, a cultura, a saúde e a higiene, a uma boa alimentação, à segurança, ao contato com a natureza, à espaços amplos por onde possa se movimentar, ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, ao respeito à individualidade e desenvolvimento da sua identidade, enfim, o direito a uma infância cheia de sentidos (SOUZA;SOUZA, 2014, p.5-6).

Entretanto, a apropriação da escola pela criança vem sendo sufocada pelo excesso de estudantes nas salas de aula, e do pouco espaço destinado ao brincar, ao

movimentar-se. É uma das dificuldades em atuar com estudantes com TEA na escola, está também nas questões estruturais como: as salas de aulas lotadas, pouco espaço para desenvolver o trabalho, uma vez que a quadra deve ser compartilhada com outros professores, conforme a fala dos sujeitos.

Em relação ao número de estudantes em sala de aula a Resolução SEMED N. 184, de 31 de Janeiro de 2018, publicada no DIOGRANDE nº 5.152 em 22 de fevereiro de 2018 dispõe

Art. 43. O quantitativo máximo de alunos em sala de aula, quando houver alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, deve ser de 20 para a pré-escola, 25 para os anos iniciais do ensino fundamental e 30 para os anos finais do ensino fundamental, exceto nos casos que requerem o tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa e os auxiliares pedagógicos especializados.
§ 1º Para agrupamento dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, considerar-se-ão o quantitativo de alunos por sala, as necessidades específicas dos alunos e os recursos disponibilizados.
§ 2º Serão permitidos, no máximo, até seis alunos com deficiência por turma (DIOGRANDE, 2018, p.5).

A Resolução da SEMED Nº 184 consolida o número máximo de estudantes nas salas onde estudam os estudantes com TEA, deve ter no máximo 20 estudantes na Educação Infantil e 25 nos anos iniciais do Ensino Fundamental para as salas as quais os estudantes com deficiência não recebem o acompanhamento da APE.

No caso do TEA que precisa do acompanhamento da APE, a sala na qual está inserido o estudante com a presença da APE, tem a sua lotação máxima. De acordo com o depoimento dos sujeitos, conforme expresso nas falas, essa situação tem se configurado como uma dificuldade durante as aulas de Educação Física devido à falta de espaço e do atendimento das especificidades desse estudante (dispersão durante as aulas).

Contudo, essa relação de apropriação do espaço em relação à criança e a escola enquanto espaço físico se modifica muito durante a transição da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental I, além de a estrutura física muitas vezes, em muitas realidades, ser desconsiderada quanto as necessidades da criança em relação aos

jogos, brincadeiras, contato com a natureza, o mobiliário também se mostra muitas vezes inadequado, de modo que

[...] infelizmente, as escolas brasileiras do Ensino Fundamental não são organizadas fisicamente para crianças que não crescem, pois, o tamanho da carteira das crianças com seis anos é o mesmo para as crianças de dez anos que já são pré-adolescentes. São organizadas para crianças consideradas adulto em miniatura, por que a sua estrutura física desconsidera a presença do Parque, e os Jogos e as Brincadeiras tem seu tempo cada vez mais reduzido ou quase nulo (SERODIO; STEINLE, 2015, p.131).

Nesse sentido, é importante que a escola, enquanto espaço físico coletivo, respeite os corpos das crianças, é preciso que esteja preparada para receber a criança, respeitando suas necessidades, interesses e especificidades. Desse modo, para a fenomenologia, a relação com os objetos, o espaço, o corpo e o mundo que o cerca, pode assim ser entendida,

Ao realizar sua fenomenologia do corpo, Merleau-Ponty (1999) observa que ele é preponderante em nossa imersão no mundo, na relação com os objetos ou com as outras pessoas, indicando que é o movimento do corpo próprio que define mutuamente sua posição relativamente aos objetos do espaço e deles em relação ao corpo, e evidenciando, também, que a nossa percepção do mundo se caracteriza por uma "inerência às coisas" (p.469). [...] partindo do fato de que a consciência é "corporal", passa para uma insinuação de que os outros corpos, **necessariamente**, têm uma consciência que lhes é inerente e que se encontra, portanto, imbricada nos eventos do espaço. Se nossa consciência é inseparável do corpo em sua manifestação, os corpos alheios, em cada uma de suas ações, manifestam uma consciência que, diferentemente da própria, não é acessível [...] é o movimento do corpo próprio que define mutuamente sua posição relativamente aos objetos do espaço e deles em relação ao corpo, e evidenciando, também, que a nossa percepção do mundo se caracteriza por uma "inerência às coisas" (p.469) (EWALD; GONCALVES; BRAVO, 2008, p. 763).

Diante do exposto, e da importância da constituição do espaço físico escolar, e sua influência no processo de aprendizagem, é importante registrar que o espaço não assume uma postura de imparcialidade frente ao processo educativo, o qual é responsável juntamente com outros espaços de convivência pelo desenvolvimento e

formação das primeiras estruturas no desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo, podendo ocasionar uma situação de inclusão e exclusão.

A partir dessa premissa a constituição do espaço escolar é de suma importância para o desenvolvimento da criança. A fenomenologia,

[...] busca evidenciar as essências repondo-as na existência, na medida em que o palpável sempre existiu “ali”, numa forma prévia ao pensamento. A abstração intelectual espaço-temporal do mundo “vivido” materializou-se no exercício descritivo da experiência da maneira como ela ocorre, uma vez que o real deve ser registrado e não construído ou constituído [...] Com base neste argumento, destaca que a fenomenologia “é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (PEREIRA; CORREIA; OLIVEIRA, 2010, p. 174).

Com base nesse entendimento, nos orienta Souza e Souza (2014, p.2) que “a estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança, revelam muito sobre a vida que ali se desenvolve ou que se quer desenvolver”, portanto, a organização escolar e sua constituição influencia, juntamente com outros fatores pedagógicos, no desenvolvimento da criança.

Ao atribuir sentido ao “lugar” como categoria de estudo [...] revela que há uma relação afetiva deste com o indivíduo, marcada pelas suas experiências pessoais ligadas a valores e ao modo como percebe o meio ambiente. O sentimento de afeição (topofilia) ou rejeição (topofobia) aos lugares está ligado a este modo de perceber [...] (NITSCHE; KOZEL, 2006, p.4).

Em relação a esse espaço físico da escola, a fenomenologia, em sua corrente da percepção busca uma nova análise espacial, a qual tem como objetivo, segundo Pereira, Correia e Oliveira (2010, p. 175), “resgatar o homem na sua totalidade”. Entretanto, esse espaço para ser vivido, experienciado precisa estar assentado

[...] na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real. [...] consideram

o mundo percebido, o mundo vivido e mundo imaginado pelos indivíduos. Para Lencioni (2003, p. 150-151) a consideração da percepção advinda das experiências vividas é, assim, considerada etapa metodológica importante e fundamental. A experiência vivida constrói a consciência, sendo que pelo mundo vivido, a fenomenologia coloca o indivíduo em contato com o mundo de objetos exteriores por via da percepção (PEREIRA; CORREIA; OLIVEIRA, 2010, p. 174).

Desse modo, a experiência vivida pelo sujeito a partir da subjetividade constrói a consciência, e dessa forma, na interação do sujeito com o mundo e com outras pessoas é que os sujeitos vão se constituindo. É nessa interação do homem com o mundo, que o espaço exerce sua influência, se carregado de sentido e significado, e acima de tudo, de sensibilidade, característica necessária aos profissionais da educação como tantos outros.

A segunda categoria aberta a emergir das convergências em relação às dificuldades das ações com estudantes com Transtorno Espectro Autista nas aulas de Educação Física foi a formação inicial e continuada dos professores.

A maior dificuldade relatada está na insuficiência de conhecimento em se trabalhar com o TEA, já que na graduação não houve um aprofundamento na área de Educação Especial que pudesse dar subsídio para compreender as necessidades a partir das especificidades e desenvolver o trabalho com TEA.

Os cursos de formação realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS, também não aprofundam a ponto de contribuir significativamente para a ação dos professores, e muitas vezes, a orientação pedagógica da escola também não atua nessa busca ou buscando promover momentos de orientação e apoio aos professores, conforme explicitado nas falas.

P2 destaca que *“os cursos que você faz pela própria Secretaria é muito superficiais, eles te explicam mais ou menos o que é o aluno com TEA, o que é o TEA, mas, não te dá o suporte necessário para o trabalho de inclusão do TEA”* (P2, 2018).

Neste sentido é importante salientar que

Proporcionar ao futuro professor, formação com embasamento teórico e capacidade de reflexão crítica sobre os processos políticos e educacionais, é a função principal dos cursos que formam professores

[...]. Os cursos de licenciatura ministrados nas universidades beneficiam-se de maior proximidade com a pesquisa, o que implica desenvolvimento de projetos que investiguem sobre a localidade em que estas estão inseridas. A formação de professores tem compromissos educacionais a serem desenvolvidos e a qualidade dessa formação refletirá diretamente no trabalho desenvolvido por esses em sala de aula (ALMEIDA, 2005, p.6-7).

Desse modo, muitas vezes, a formação inicial não consegue atender os requisitos básicos de formação que contemple as exigências do futuro professor na modalidade Educação Especial, o que precisa ser refletido nas universidades em âmbito curricular. A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, mesmo trabalhando incansavelmente nas ações de formação continuada dos professores, de alguma maneira, parece, a partir das falas dos sujeitos, não estar conseguindo atender às necessidades e especificidades voltadas à área.

Sendo assim, não atingiu o objetivo de proporcionar ao professor, formação inicial e continuada, suporte técnico e apoio pedagógico adequados para fazer a inclusão das crianças com TEA em suas aulas, o que nos convida a uma ampla e profundo reflexão a essa obrigação que entendemos ser de corresponsabilidade para atender os estudantes de maneira inclusiva nas escolas.

Corresponsabilidade porque entendemos que essa é uma situação em que todos, família, estado, professores, gestores, secretarias e a sociedade de maneira geral, são responsáveis por essa questão, uma vez que envolvidos no processo.

Partindo dessa premissa, compreendemos que a Universidade produziu conhecimento científico sobre o TEA, adequou seu currículo, buscou atender às demandas de formação, tem buscado, mas parece não estar conseguindo atender e contribuir de maneira mais efetiva para que os seus graduandos construam o conhecimento pessoal sobre o tratamento com o TEA.

De acordo com P2 “[...] pra você conseguir trazer eles para você é complicado devido a nossa falta de preparo, porque na faculdade é muito superficial”. É importante enfatizar que nossa pesquisa fala a partir de um recorte de um determinado espaço localizado geograficamente e que não alcança outros e mais espaços de formação.

Por sua vez a Secretaria de Educação que também tem como função promover o desenvolvimento da Educação Básica (Ensino Fundamental I e II) por meio do DEAC

(Departamento de Esporte e Cultura) no âmbito da Educação Física, embora caminhe no sentido das mudanças e transições educacionais, parece não estar conseguindo proporcionar ao professor, o atendimento e apoio necessário no que lhe compete em formação continuada e outros, para que a inclusão realmente aconteça. “[...] *os cursos que você faz pela própria secretaria é muito superficiais eles te explicam mais ou menos o que é o TEA, mas, não te dá o suporte necessário para o trabalho de inclusão com o TEA*” (P2, 2018). [...] *“a dificuldade que eu vejo também da Secretaria, que a Secretaria é muita aula teórica no meu entender o que está faltando são aulas práticas, vivências na prática”* (P3, 2018).

Em relação aos sujeitos da pesquisa que afirmaram que a formação inicial na Universidade não foi suficiente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, observamos que cerca de 100% dos que fizeram essa afirmação são de Universidades particulares.

Para Romanowski e Martins (2010, p.291), a formação continuada de professores “[...] trata-se de uma nova perspectiva de formação que se caracteriza por considerar o professor como sujeito de sua própria prática”. Entretanto, ao realizar essa prática na busca de um professor mais reflexivo e consciente de sua realidade, é preciso registrar que

[...] a formação continuada assumiu o caráter de suprimento, como aponta Gatti (2007), em que o sistema realiza a formação necessária dos professores durante o exercício profissional, complementando uma formação inicial deficiente e/ou inexistente. Desse modo, a formação continuada é constituinte do próprio sistema escolar, mas sem que uma política para que essa formação tenha sido definida (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p.288).

De acordo com os autores, a formação continuada tem como função estabelecer condições para que os professores possam ter suas demandas pedagógicas atendidas e assim, garantir ao estudante uma educação mais igualitária e sua inclusão no processo de aprendizagem.

Neste viés, para Silva e Oliveira (2014, p.74) o conceito de formação continuada para os professores e gestores educacionais pode ser entendido como “cursos, treinamentos feitos dentro e fora da instituição que se trabalha”. Mas, para

Libâneo a formação continuada é um momento para o professor repensar as suas práticas, desenvolverem um espírito coletivo e de solidariedade e ainda preparar este momento de estudo e reflexão para a construção do projeto político pedagógico que realmente atenda as necessidades pedagógicas dos estudantes e desenvolva no professor saberes e competências para o desempenho de suas funções. Neste sentido

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p.35-36).

Tendo em vista que a aprendizagem é um processo contínuo e que a profissão professor exige qualificação, (re)construção, (re) aprendizagem contínua, compreendemos a formação inicial como princípio, e a formação continuada, a necessidade durante toda a carreira, e essa é uma responsabilidade de muitos num processo que chamamos novamente de corresponsável, por ser de responsabilidade do professor num investimento pessoal, da gestão escolar, da secretaria, do estado, das instituições públicas e privadas. Para tanto, é também necessária uma logística de tempo e organização por parte de todos, bem como uma infraestrutura suficiente e adequada, entre tantos outros fatores.

Outras categorias abertas que surgiram, foram sobre as Especificidades e Necessidades que emergiram das convergências em relação às dificuldades das ações com estudantes com Transtorno Espectro Autista nas aulas de Educação Física.

As falas que remetem à dificuldade na comunicação, como lidar, compreender o que é necessário, conhecer as especificidades, que perpassaram a fala de todos os sujeitos, nos remeteram a essas categorias sobre as especificidades e necessidades.

A partir dos relatos, a maior dificuldade no trabalho com estudante com TEA é a comunicação, uma vez que o estudante apresenta dificuldade em entender as solicitações do professor e também o seu comportamento em relação aos colegas, pela dificuldade de compreensão, socialização e interação. “*A dificuldade de se fazer entender e também como lidar [...]*” (P1, 2018). “[...] *porque eles tem umas especificidades muito complicada difíceis de você estar trazendo pra você [...]*” (P2, 2018). “[...] *eles ficam no mundo deles, eles não se socializam com os demais, aí eu tenho que largar um pouco o outro grupo e dou uma atenção voltada especialmente pra ele [...]*” (P3, 2018). “[...] *tem umas que não interagem e não entendem assim o que tem que ser feito só ficam vagando correndo pra lá e pra cá e não faz determinada atividade*” (P4, 2018).

Assim, compreendemos que durante as aulas de Educação Física é importante que o professor desenvolva atividades lúdicas para todos os estudantes, atendendo a especificidade de linguagem da criança, e psicomotoras buscando proporcionar ao estudante, situações que promovam a autonomia, aprendizagem, competências sociais, entre tantos outros aspectos, visando a participação de todos

Todo programa deve conter desafios a todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar suas limitações, promover autonomia e enfatizar o potencial no domínio motor [...] e devem ser realizadas de maneira constante, progressiva e regular (PEDRINELLI, 1994, p.69).

Em relação ao programa de Educação Física, Rosadas (1989, p.36) afirma que, “os benefícios da atividade física para os ‘deficientes’, vão além das orgânicas, motoras, isto é, físico funcional para os de aspectos psicossociais de fundamental importância na vida individual e coletiva”. É preciso que o professor tenha conhecimento sobre as diversas áreas que compreendem o homem como um ser integral e entenda que a criança com ou sem deficiência precisa de novas experiências.

Pensar ações diferenciadas para que todos possam participar, é uma necessidade dos professores que trabalham com TEA: “*Eu faço adaptações nos planos*

de aula para que ele possa participar” (P4, 2018). Esse planejamento prévio é o que vai permitir a elaboração de aulas/atividades/ações, para que os objetivos sejam alcançados. Desse modo,

o planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 2000, p.43).

Neste sentido, a intenção a que se refere Vasconcellos (2000), é criar condições para que todos possam estar em um ambiente propício para a aprendizagem. Quando o planejamento de uma turma tem suas ações transformadas para o atendimento de um estudante, isso é também uma maneira importante de possibilitar a essa criança, condições de aprendizagem tanto quanto às demais.

É princípio básico da metodologia de ensino que todo processo instrucional deve respeitar as características afetivo-emocionais, níveis de conhecimento, níveis de habilidade e estágio de desenvolvimento fisiológico dos alunos para que possam promover atividades motoras condizentes, segundo metodologia de ensino adequada a estas características (GO TANI *et al* , 1988, p.45).

Diante do exposto, torna-se imprescindível que o professor de Educação Física tenha conhecimento sobre a condição do TEA, e ainda que o seu planejamento possa visar o atendimento de suas especificidades, desse modo, a criança com TEA leva o professor a uma condição de refletir a sua prática profissional, em que os saberes pedagógicos estão a todo o momento sendo experimentados.

Educar uma criança é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas idéias sobre o desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio o impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e, na maioria das vezes, imprevisíveis (BEREHOFF; SEYFARTH; FREIRE, 1995, p.211).

Nesta perspectiva, o estudante com TEA provoca uma reflexão sobre o ofício de ser professor. Para Rivière (1985, p.17), “esta relação põe à prova, mais que

nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador”. Essa reflexão a que o TEA induz o professor faz com que as experiências vivenciadas por ele o façam rever suas práticas pedagógicas, de modo a buscar a todo o momento, recursos que atendam este estudante. À luz do pensamento de Merleau-Ponty refletimos.

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo, da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação dele (MERLEAU-PONTY, 2011, p.3).

Sendo assim, as experiências vividas pelo professor de Educação Física em sala de aula com os estudantes com TEA, tem um sentido ainda mais significativo do que a ciência pode mensurar. O que devemos compreender é que “participar de um processo educativo extrapola a aquisição de conhecimentos acadêmicos” (BEREOHFF, SEYFARTH, FREIRE, 1995, p.211).

Com base nos depoimentos dos professores de Educação Física, a presença do TEA no ambiente escolar ainda é novidade para uma grande parte dos professores, podendo ser descrita de acordo com a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2010, p.22), como uma reação “de grande impacto nos profissionais de educação que atuam na escola e se deparam com as reações dessas crianças que, tanto quanto os professores, estão diante de uma experiência nova”.

Assim, compreendemos que só a partir de um trabalho coletivo entre os profissionais, é possível uma ação educativa acessível e de qualidade. A presença do APE para acompanhar os estudantes da Rede Municipal de Ensino é um item descrito na Resolução da SEMED Nº 184, de 31 de Janeiro de 2018, que dispõe sobre a inclusão do estudante da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. Em seu Capítulo III, art.23, define as atribuições do APE afirmando que ele é “um profissional da educação que atua no contexto da sala de aula do ensino comum, em

todas as etapas e modalidades, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil”.

A atuação do APE nas salas de ensino comum acontecerá sempre que houver estudantes que necessitam de acompanhamento especializado para auxiliar o seu desenvolvimento pedagógico em todo o tempo de permanência deste estudante na escola.

Art. 25. São atribuições do auxiliar pedagógico especializado: I - atuar na sala de aula e nos espaços físicos das unidades de ensino para viabilizar o acesso aos alunos público-alvo da educação especial aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas e da disponibilização de recursos de acessibilidade referentes aos alunos que atender no período de trabalho; III - organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno, para a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno; VII - auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade do aluno na unidade de ensino e em atividades escolares externas (DIOGRANDE, 2018, p.5).

Com base nas atribuições descritas, o APE se constitui em um importante sujeito para a inclusão destes estudantes no sistema comum de ensino. Entretanto, P3 aponta que está “*faltando ter um professor auxiliar da área de Educação Física*”, essa observação se deve ao fato de que

Art. 37. Para atuar na função de auxiliar pedagógico especializado, o profissional deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência na educação infantil ou ensino fundamental e especialização Lato Sensu nas áreas da educação especial, educação inclusiva, atendimento educacional especializado ou estar cursando pelo menos 50% (cinquenta por cento) da carga horária da especialização, atestado pela instituição superior formadora (DIOGRANDE, 2018, p.5).

Desse modo, podemos depreender que a maioria dos profissionais que atuam como APE tem a sua graduação em Pedagogia, e que para atuarem nas aulas de Educação Física de acordo com P3, seria necessário que houvesse um professor de Educação Física para auxiliar esse processo de inclusão.

Entretanto, Franco e Neres (2017) apontam que é preciso mais do que a ação do professor ou do APE, pois para que a aprendizagem realmente aconteça, depende de um conjunto de ações integradas.

Apenas a atuação dos professores comuns e especializados não garante a aprendizagem dos estudantes, inclusive os com deficiência, mas determinam mudanças. Tais mudanças devem ocorrer no âmbito das políticas públicas, das escolas e gestão escolar (FRANCO; NERES, 2017, p.79).

À luz do pensamento de Franco e Neres (2017), é possível compreender que as ações que se têm constituído para a inclusão dos estudantes com ou sem deficiência depende de outros sujeitos e outros fatores que não apenas os professores e suas ações.

Diante do exposto, torna-se imprescindível que o professor de Educação Física tenha conhecimento sobre a condição do TEA, e ainda que o seu planejamento possa visar o atendimento de suas especificidades, desse modo, a criança com TEA leva o professor a uma condição de refletir a sua prática profissional, em que os saberes pedagógicos estão a todo o momento sendo experimentados.

Educar uma criança é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas idéias sobre o desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio o impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e, na maioria das vezes, imprevisíveis (BEREHOFF; SEYFARTH; FREIRE, 1995, p.211).

Nesta perspectiva, o estudante com TEA provoca uma reflexão sobre o ofício de ser professor. Para Rivière (1985, p.17), “esta relação põe à prova, mais que nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador”. Essa reflexão a que o TEA induz o professor faz com que as experiências vivenciadas por ele o façam rever suas práticas pedagógicas, de modo a buscar a todo o momento, recursos que atendam este estudante. À luz do pensamento de Merleau-Ponty refletimos

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a

própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo, da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação dele (MERLEAU-PONTY, 2011, p.3).

Sendo assim, as experiências vividas pelo professor de Educação Física em sala de aula com os estudantes com TEA, têm um sentido ainda mais significativo do que a ciência pode mensurar. O que devemos compreender é que “participar de um processo educativo extrapola a aquisição de conhecimentos acadêmicos” (Bereohff, Seyfarth, Freire, 1995, p.211), e é essa a experiência vivida necessária também para a compreensão de que a formação continuada deve ser algo contínuo, não se finda em um novo ou outro curso, mas necessita a partir da prática, num exercício contínuo de estudo, outros e novos olhares, outros e novos conhecimentos, outros e novos entendimentos, promovendo a partir da ação, a reflexão para uma nova ação.

E para a Educação Física essa reflexão se inicia na ação, porque a ação pode ser entendida como movimento e a Educação Física segundo Go Tani *et al.* (1988, p.26) “ocupa-se do estudo do movimento humano”, e desconsiderar essa característica de alguma forma, fragiliza o apoio ao processo de inclusão do TEA nas aulas de Educação Física.

Nessa vertente, Go Tani *et al.*, Freire (1992) utilizando o termo motricidade como sinônimo de movimento, nos revela que,

Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma do mais complexo de todos os sintomas. O corpo humano. Pela corporiedade ele dá testemunho de sua condição de corpo [...] A corporiedade integra tudo que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro etc. [...] A motricidade é a manifestação vivida desta corporiedade, é o discurso da cultura humana (FREIRE, 1991, p.36).

Diante do exposto, podemos entender a importância do movimento no desenvolvimento humano e as suas contribuições na formação cultural do homem.

Neste sentido, para ministrar as aulas de Educação Física, Freire (1992, p.30) recomenda que “o especialista em Educação Física deverá ser um estudioso da ação corporal”, haja vista, que no ambiente escolar é ele quem dispõe do conhecimento necessário para o desenvolvimento de atividades motoras com os estudantes.

No caso do TEA, é importante que o professor de Educação Física se aproprie desses conhecimentos para que possa atender as especificidades físicas desses estudantes, que precisam de um trabalho mais direcionado às questões corporais, devido às alterações motoras que caracterizam o transtorno.

O funcionamento motor tem sido reconhecido como um problema do TEA desde sua caracterização inicial do transtorno. Enquanto os comportamentos motores repetitivos são um componente essencial do transtorno, o atraso no desenvolvimento motor e os distúrbios motores também foram destacados como comorbidades. Comprometimentos graves e motores finos, apraxia, problemas de marcha e problemas de planejamento motor [...] alguns problemas motores podem levar a dificuldade em outras áreas do desenvolvimento (JOSEPH; SOORAYA; THURM, 2015, p.46).

No entanto, dois participantes, P2 e P3 relatam que as salas de aula têm um grande número de estudantes, o que dificultaria o desenvolvimento das atividades. “*Sala muito numerosa, pouco espaço para desenvolver as aulas*” (P2, 2018), interferem no trabalho pedagógico e dificulta à inclusão do TEA. Outro fator apontado pela participante é a falta de pessoas “*capacitadas para orientar*” (P2, 2018), enquanto para P4 “*É muito aluno nas salas, pouco espaço na quadra, qualquer coisa o TEA dispersa*” e relata também a “*falta curso que realmente nos auxilie*” (P4, 2018).

Os depoimentos de P2 e P4 apontam para as dificuldades estruturais e pedagógicas que prejudicam a inclusão do TEA, que de acordo com eles seriam: as salas de aula numerosas e a falta de espaço para a realização das atividades, remetendo a categoria aberta sobre as necessidades e especificidades, também a categoria infraestrutura, nos fazendo refletir que as categorias abertas evidenciadas, interdependem, estão diretamente relacionadas e direcionadas a muitas instituições, órgãos e profissionais que não apenas a instituição escolar e os profissionais do seu interior.

Para a construção de uma prática mais inclusiva em aula com crianças e crianças com TEA, outro aspecto necessário a partir da compreensão da necessidade e também direito da criança, é pensar a linguagem lúdica como uma necessidade e uma especificidade da infância, uma vez que é também a partir dela que a criança compreende e se relaciona com o mundo, construindo suas competências para o processo de ensino e aprendizagem e para sua relação com e no mundo, conforme relata o/a professor/a, “*eu procuro fazer aulas lúdicas e diferentes do ambiente da sala, acho que isso, eles ficam mais à vontade para se soltar*” (P1, 2018).

Para a criança, a atividade lúdica traz a oportunidade de externar a sua imaginação por meio das atividades, assim esse momento acontece de maneira singular.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (SILVA, 2011, p.20).

Sendo assim, o lúdico exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil, é no momento em que a criança brinca, que desenvolve vínculos afetivos, aprende, interage, reflete, repensa, reconstrói, é um tempo/espço em que a criança “se humaniza, aprendendo a criar vínculos afetivos, bem como a construção de sua autonomia e sociabilidade” (FERNANDES, 2013, p.5).

Refletindo sobre a importância das atividades lúdicas para a criança com TEA, o professor de Educação Física deve atuar e mediar essas atividades.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que [...] ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998, p.28).

Nesta perspectiva, o lúdico para a fenomenologia, representa um contraponto com a racionalidade, a qual Kunz (2017) relaciona a criança com o brincar, momento em que a criança brinca com a realidade em que ela está inserida, e esta relação nos permite entender que a subjetividade é a forma de conceber o mundo. Seguindo a linha de pensamento do autor,

[...] a subjetividade de cada pessoa é o que traduz seu lado humano de ser o que é. As vivências subjetivas do movimento humano são fundamentais para as crianças e, sendo vivências baseadas na cultura de movimento de cada um, não tem parâmetros nem modelos. As experiências individuais proporcionam a naturalidade e a originalidade desse movimento, o que se torna significativo para que a criança tome consciência do seu movimento próprio, que traduz a sua forma autêntica de desvendar o mundo (KUNZ, 2017, p.26).

Nesta perspectiva, para o autor, a subjetividade do movimento permite ao estudante com TEA explorar o mundo no qual está inserido, desprovido das regras do brincar, onde a prática exploratória faz com que essa criança possa conhecer o mundo por meio do movimento. E na perspectiva da fenomenologia, Merleau-Ponty (1994, p.56) afirma que “o mundo não é o que penso, mas o que vivencio”, e é por meio dessa vivência que a criança vai se constituindo como um ser culturalmente ativo.

Em relação à prática inclusiva na atuação com os estudantes com TEA, os professores reconhecem a importância do apoio pedagógico do APE: “*Tem gente ajudando no caso da APE*” (P1, 2018), “*apesar de que tem a APE*” (P2, 2018), “*faltando ter um professor auxiliar da área de Educação Física*” (P3, 2018).

Pensar as especificidades da criança com TEA não significa apenas aprofundar-se nesses estudos, mas compreender que existem situações mais leves e outras mais severas, para que os professores possam trabalhar também a partir das necessidades específicas de cada um, além das necessidades específicas do transtorno.

Assim como as pessoas são diferentes, mesmo gêmeos univitelinos são diferentes, as crianças com TEA também são diferentes, cada uma apresenta uma condição que as diferencia das demais. “*Depende do grau do que o aluno se encontra do autismo dele, porque eu já tive alunos autistas que desenvolvem muito bem a atividade igual às outras crianças*” (P4, 2018).

Essa heterogeneidade nos é alertada pela fenomenologia não apenas quanto às especificidades do transtorno, mas nos chama atenção ainda que o sujeito é diferente em cada etapa da vida, e outra especificidade a ser compreendida, é o momento da infância, que requer outros e mais olhares atentos quanto à essa fase para o processo de ensino e aprendizagem.

A fenomenologia aborda a heterogeneidade como algo necessário para o desenvolvimento infantil, assim como os adultos são diferentes, as crianças têm visões diferentes sobre o mundo, opiniões diferentes e modo de agir diante de uma mesma situação, é preciso compreender e respeitar isso.

A criança relaciona-se com a cultura de modo como lhe é possível, o que supera a compreensão de uma “natureza infantil”. Este entendimento é relevante na medida em que atenta para a necessidade de não enxergarmos a criança como alguém que compreende plenamente as relações sociais e culturais da mesma forma que o adulto, mas como alguém que teria uma forma totalmente distinta de funcionamento do que os adultos. E ainda, as crianças simplesmente por serem crianças, não terão as mesmas visões de mundo entre si. Se há reconhecida heterogeneidade no mundo do adulto, porque se tende a homogeneizar as experiências vividas infantis? Esta indagação se mostra relevante tanto para práticas e teorias pedagógicas, quanto psicológicas, realizadas com infantes (TELLES, 2014, p. 9-10).

Nessa perspectiva, o TEA também se mostra de maneiras diferentes, podendo se apresentar de forma mais branda, onde a criança consegue se socializar e ter uma boa comunicação com as demais, indo até a forma mais severa, como a resistência quase que inflexível à quebra de rotina, comprometimento severo da fala, “agressividade”, e ainda, apresentar comorbidade com outras enfermidades (paralisia cerebral, deficiência intelectual e com deficiências sensoriais).

A partir desse entendimento, é necessário que o professor conheça o estudante com deficiência

É importante que o professor tenha conhecimentos básicos relativos ao seu aluno, como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas. Implica, também, que esse educador conheça os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: biológico (físicos, sensoriais,

neurológicos); cognitivo; motor; sociointeracional e afetivo-emocional (CIDADE; FREITAS, 2002, p.41).

Esse conhecimento fornece subsídio para que o professor elabore atividades e ações que possam incluir o estudante com TEA em suas aulas, Bereohff, Seyfarth e Freire (1995, p.211) afirmam que “é o professor, com sua prática cotidiana, que buscará os caminhos mais adequados para cada aluno”. Neste viés, o professor de Educação Física com base no seu conhecimento prévio, é quem vai planejar e executar atividades que promovam o desenvolvimento de estudantes com TEA.

Os professores P3 e P4 não reconhecem o que lhes falta enquanto profissionais, para preceder a inclusão do TEA, de modo que atribui essa dificuldade a fatores estruturais como: excesso de estudantes em sala falta de espaço para realizar as atividades e a própria condição do estudante; isso está expresso nas falas.

P3 reconhece que “[...] *uma das maiores dificuldades que eu encontro, que eu vejo nas aulas é a falta de espaço devido são quatro professores em uma única quadra também a forma de lhe dá quando eles estão executando as atividades devido ao mundo deles. Eles ficam no mundo deles, eles não se socializam como os demais, aí eu tenho que largar um pouco o outro grupo e dou uma atenção voltada especialmente pra ele por conta que as pessoas que estão auxiliando*” (P3, 2018).

“A dificuldade é o grande número de alunos dentro de uma sala, aí você não consegue dá atenção pra todos nem para o aluno que está precisando” (P4, 2018). Embora reconheçamos que a convivência no coletivo é necessária e fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ela também precisa ser pensada a partir do quantitativo de estudantes, tanto quanto os espaços para a atividades propostas, para que todos possam na coletividade, serem atendidos a partir de sua individualidade.

Para a fenomenologia, a educação é um fenômeno intencional, o qual estabelece uma relação de troca e que precisa, necessariamente, da presença de outra pessoa para estabelecer um vínculo social.

A experiência da educação nos remete de imediato à fenomenologia genética que revela a constituição do ser humano em sua formação no tempo. O ser humano revela suas características essenciais em formação. O ser humano está sendo. A educação aparece na base da

antropogenética. Na análise da vivência intencional e eidética da educação constatamos inicialmente que há sempre um “outro” implicado direta ou indiretamente. O fenômeno educativo é um fenômeno da convivência humana. É intencional porque implica as condições de percepção de um indivíduo que percebe ou recebe passivamente (no caso do bebê) algo transmitido por outro. No conteúdo ideativo da educação algo é recebido do mundo humano que nos cerca. Embora envolva a natureza, não se trata mais de uma natureza sem a intervenção humana. Um “outro” vem implicado, pois a educação envolve algo do universo humano que é compartilhado. Esse universo humano da educação é dado numa ambiência social. Educação possui sempre uma dimensão social. A ambiência social da educação aparece em formas de vida humanas sedimentadas designadas como cultura (JOSGRILBERG, 2015, p.09-10).

O autor afirma que a educação possui sempre uma dimensão social, a qual precisamos do outro para compartilhar os fenômenos da convivência humana. Desse modo, no diálogo com os professores participantes ficaram evidenciadas duas situações: P1 e P2 se vêem envolvidos no processo, e conseguiu dimensionar o que lhes falta para preceder a inclusão do TEA, isso está expresso nas falas quando afirmam que “*a dificuldade em se fazer entender e também como lidar [...]*”. (P1, 2018). “*A gente para conseguir trazer o aluno com TEA precisa de um trabalho mais específico, um curso mais específico [...]*” (P2, 2018).

P2 reconhece as especificidades do TEA, mas, apresenta como obstáculos para a inclusão do TEA a insuficiência de conhecimento prévio e a falta de apoio pedagógico por falta da Secretária Municipal de Educação- SEMED. “[...] *falta pessoas realmente capacitadas para nos orientar de forma que realmente nos ajude, a capacitação fica muito distante da realidade, é difícil [...]*” (P2, 2018).

Os professores participantes da pesquisa relatam que, uma das maiores dificuldades em se trabalhar com estudantes com TEA, está também no fato de que “*eles não se socializam como os demais*” (P3, 2018). Essa condição de buscar o isolamento é descrita por Mendonça e Flaitt.

A pessoa com autismo apresenta dificuldade nas interações sociais, raramente procura conforto em outras pessoas nos momentos de tensão ou ansiedade, tem poucas ações na imitação social [...] fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas, hábitos motores repetitivos e ansiedade com relação a mudanças, mesmo em detalhes insignificantes do ambiente (MENDONÇA; FLAITT, 2013, p.27).

Esse isolamento descrito por Mendonça e Flaitt (2013), tem um impacto direto na condição social da criança e no seu desenvolvimento motor, o ser humano é um ser social e é por meio da convivência que o homem se torna um ser socialmente ativo. Para Machado (2010, p.36) “o corpo, define Merleau-Ponty, é um entrelaçado de visão e movimento [...] o corpo é veículo do ser no mundo de nossa existência”.

Portanto, é por meio do corpo que exploramos o mundo e suas sensações, adquirimos experiências, criamos nossos mecanismos de adaptação, estabelecemos vínculos afetivos com os nossos pares, é neste contexto que reside a importância do professor de Educação Física em se trabalhar o processo de socialização do TEA.

Sendo assim, o professor de Educação Física deve estimular as atividades de socialização com as crianças com TEA, porque a falta de socialização interfere diretamente em aspectos essenciais do seu cotidiano escolar, como a aprendizagem e nos relacionamentos sociais. A partir desse pressuposto é possível compreender que,

A ausência das habilidades básicas e motivação, no que diz respeito à socialização, levam a incapacidade de se engajar e se beneficiar de muitas atividades da vida, que requerem tais habilidades, por exemplo: aprendizado, conversação e engajamento com relacionamentos significativos e com reciprocidade (JOSEPH; SOORAYA; THURM, 2015, p.1).

A socialização é uma questão importante no processo educacional e inclusivo das crianças com TEA, desenvolve a competência de relacionar com outras pessoas, de conviver com os seus pares, de ampliar o seu repertório motor (por meio de jogos e brincadeiras), os quais permitem aprender a articular novas formas de linguagem e a habilidade de estabelecer novos vínculos afetivos.

Uma criança com TEA apresenta déficit na comunicação social e de reciprocidade nas interações sociais, conforme (JOSEPH; SOORAYA; THURM, 2015, p.4) citado anteriormente. Mesmo que a criança com TEA apresente uma fala desenvolvida ela não consegue iniciar e manter uma conversa. Desse modo, Perissinotto (1995) destaca que

[...] mesmo aquelas crianças em que se observa uma fala estruturada, há uma inabilidade evidente em iniciar ou manter situações de diálogo. O âmbito restrito de interesses e a obstrução da habilidade de criança em considerar a interferência de um interlocutor restringem, em muito, sua participação social (PERISSINOTTO, 1995, p.106).

O autor ainda destaca que mesmo que apresente uma boa estrutura na fala, o TEA apresenta um profundo comprometimento na habilidade cognitiva e na habilidade de interação social, o que faz com que ocorra uma distorção na comunicação, dessa forma o discurso se apresenta com palavras desconectadas e pode parecer um “tom arrogante”.

Em relação à dificuldade em relação à “agressividade” em relação aos colegas, também tem origem na inabilidade do estudante em se comunicar, uma vez que ele não consegue expressar os seus desejos, vontade e sentimentos.

A dificuldade em aceitar limites frequentemente é causa desses comportamentos agressivos. Tais situações podem se originar na alteração da arrumação de um determinado ambiente, ou ainda no oferecimento de um alimento que não lhe agrada. Esses comportamentos agressivos também podem ser decorrentes de suas dificuldades de linguagem e comunicação, que não lhes permitem demonstrar o que desejam ou que estão sentindo (FERNANDES *et al*, 2013, p.154).

Para Merleau-Ponty (2006), na fenomenologia, a linguagem é uma projeção daquilo que sabemos de nós mesmos, e o outro é uma projeção daquilo que sabemos dos outros. Nesta perspectiva, o autor destaca que

[...] a linguagem pertence à ordem das coisas, e não à ordem do sujeito. As palavras faladas ou escritas são fenômenos menos físicos, um elo acidental, fortuito e convencional entre o sentido da palavra e seu aspecto. Não se trata de comunicação de consciência, minhas palavras simplesmente dão ensejo para que o espírito de outrem [...] a linguagem é uma mensagem emitida (MERLEAU-PONTY, 2006, p.2).

Assim, a linguagem é um veículo de comunicação entre a pessoa e o mundo, o qual são externados seus sentimentos, desejos e anseios. Merleau-Ponty (2011, p.242)

diz que “a fala não traduz, naquele que fala um pensamento já feito, mas o consoma. Com mais razão ainda, é preciso admitir que aquele que escuta recebe o pensamento da própria fala”. Então, a partir desse pensamento de Merleau-Ponty, a fala é a consumação de um pensamento, a qual tem por objetivo, externar o nosso pensamento para o outro.

Assim, compreendemos das categorias abertas necessidades e especificidades, que ambas abrangem terreno vasto de ações, entendimentos, situações humanas e profissionais, estendem-se desde a comunicação, as necessidades humanas, as necessidades específicas da criança como a linguagem lúdica e as ações que envolvem o corpo, a partir de suas condições, especificidades das crianças com TEA, como compreender características para atendê-las de maneira adequada, a necessidade de trabalhar com aquilo que se apresenta como uma dificuldade como a socialização, a infraestrutura, entra tantas outras questões que envolvem também tantos outros sujeitos que fazem parte de todo esse processo.

Para tanto faz-se necessário uma formação com entendimento não apenas sobre a área da Educação Física, como a compreensão sobre a etapa de vida do estudante a ser atendido, em nosso recorte a criança, bem como o atendimento a todas elas, o que requer uma compreensão sobre as da Educação Especial quando falamos de inclusão escolar.

Entendemos que é algo complexo e demanda muita informação a um profissional apenas, que necessita ter conhecimento, mas por isso enfatizamos a corresponsabilidade entre muitos profissionais e sujeitos, envolvendo a família e toda a sociedade, de maneira dialogada, coletiva e parceira, assumindo mais que sua responsabilidade, mas seu compromisso para a promoção de uma educação de qualidade às nossas crianças a partir de outros e mais espaços que não apenas o ambiente escolar, mas as secretarias, o estado, bem como outros e mais sujeitos que não apenas os pertencentes ao ambiente escolar, mas gestores, representantes do estado, a família, profissionais especializados, entre tantos outros. É necessário um trabalho corresponsável de toda uma sociedade consciente trabalhando e lutando pelo lugar de direito e de acesso a todos os cidadãos.

A partir de todo estudo realizado nessa pesquisa, e dos diálogos estabelecidos, compreendemos a necessidade desse comprometimento para além dos estudos ou de

minha ação enquanto professora de Educação Física com crianças com TEA, então partilhamos a possibilidade de se estender um pouco mais o diálogo propondo uma ação que chamamos de Proposta de Intervenção, uma ação realizada durante e/ou após a pesquisa, buscando levantar mais dados e de alguma maneira, trocar, partilhar, dialogar, refletir, aprender e contribuir comigo mesma enquanto pesquisadora e professora que me identifico com os sujeitos.

Por ser uma professora de Educação Física que trabalha com crianças com Transtorno Espectro Autista em escolas comuns, e também com os professores para suas ações na escola, buscando um processo de inclusão e participação efetiva dessas crianças, propondo outras e mais possibilidades e conhecimento para esta ação. Assim surgiu a Proposta de Intervenção, que é também uma exigência desse Programa de Mestrado Profissional em Educação, além da construção da dissertação.

3.3. UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A TROCA E O DIÁLOGO ENTRE PARES

O projeto de intervenção é uma proposta do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e propõe uma ação para além dos estudos e da reflexão propostos na pesquisa acadêmica, mas uma maneira de contribuir durante a pesquisa, a partir das reflexões feitas juntamente com os participantes da pesquisa, um diálogo e ações que possam de alguma maneira, efetivar ações que venham contribuir de alguma maneira com a realidade e as necessidades observadas no campo do estudo a partir do fenômeno estudado.

No decorrer da pesquisa o Projeto de Intervenção foi sendo construído juntamente com os professores participantes da pesquisa, sendo direcionada de acordo com as necessidades dos professores e as particularidades de cada escola.

Dessa forma, ao serem informadas sobre o Projeto de Intervenção, as 2 escolas disponibilizaram seus espaços para a realização do mesmo. O Projeto de Intervenção foi alicerçado nos resultados a partir das categorias abertas que emergiram após as análises.

A cada reunião para os estudos utilizamos esse momento também para a constituição dos dados, a construção do projeto de intervenção foi sendo construído no

decorrer desta pesquisa. Tendo como base norteadora as necessidades pedagógicas dos professores, que durante os encontros externavam as suas preocupações e dificuldades no seu trabalho com estudantes com TEA.

O objetivo do Projeto de Intervenção foi ouvir as angústias dos professores de, buscando de alguma maneira contribuir, a partir da seleção de textos, com estudos, leituras, reflexões e diálogos acerca da criança com TEA, propondo a partir de então, a realização de encontros de estudo e oficina prática, com leituras e atividades que pudessem subsidiar de alguma maneira, as ações dos professores de Educação Física no atendimento a crianças com TEA na escola comum.

Participaram do Projeto de Intervenção, os 4 professores de Educação Física que foram sujeitos da pesquisa, em seus horários de planejamento em suas escolas, sendo assim, os encontros foram repetidos para que pudessem acontecer nas duas escolas que também foram campo desse estudo.

Dentre os motivos elencados para a realização desta pesquisa e, conseqüentemente esse Projeto de Intervenção, estava inicialmente a minha dificuldade em desenvolver um trabalho que pudesse contemplar as necessidades dos estudantes com Transtorno Espectro Autistas, tendo como obstáculo a falta de conhecimento prévio sobre o assunto e a busca de recursos que pudessem auxiliar a minha atividade pedagógica.

Todos os professores com os quais conversei, aceitaram participar da pesquisa, expliquei o que seria o Projeto de Intervenção, e que faria a proposta após a realização da pesquisa e da produção e análise de dados, para ter subsídios suficientes para propor uma intervenção que realmente atendesse às demandas dos professores de Educação Física.

Expus os motivos que me impulsionaram a realização desta pesquisa, que surgiu a partir das situações que eu vivenciei ao longo dos três anos, com estudante com Transtorno Espectro Autista das quais foram concebidas muitas inquietações.

Após apresentar a pergunta norteadora, as três perguntas que se desdobraram dela, que os professores já conheciam por terem feito parte da pesquisa, e apresentar as análises de dados, propus a realização de oficinas que pudessem dialogar e trocar

algumas experiências que pudessem de alguma maneira, contribuir com as práticas dos professores de Educação Física que atuam com crianças com TEA.

Com base nos resultados das análises dos dados, esclareci à equipe pedagógica das duas escolas e aos participantes da pesquisa, como seria realizado o Projeto de Intervenção. Os quatro participantes aceitaram participar do projeto, sendo que 2 atuam no período matutino e vespertino da escola A, e no período vespertino 2 professores que atuam na escola B.

A ideia de realizar a oficina prática com esses docentes aconteceu após a constituição e análise de dados que apontaram fragilidades no embasamento teórico, distância entre teoria e a prática, e a falta de formação continuada que contribuísse efetivamente sobre o tema proposto, bem como questões relacionadas à infraestrutura.

O Projeto de Intervenção (parte prática) foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa, com a finalização da pesquisa, observou-se que os professores evidenciaram terem fragilidades quanto à sua prática pedagógica com estudantes com TEA. As fragilidades apontadas na pesquisa advêm, segundo eles, da insuficiência de conhecimento das necessidades e especificidades sobre o TEA, apoio pedagógico insuficiente, falta de infraestrutura (salas de aulas com grande número de estudantes e espaço insuficiente para a realização das aulas práticas). Evidenciaram também, terem lacunas deixadas na formação inicial bem como as formações continuadas.

Diante do emergir dessas questões ou aspectos, buscamos, para melhor atender as necessidades dos participantes da pesquisa, como forma de compreender e tentar contribuir de alguma maneira, auxiliar sua prática pedagógica, optamos por elaborar uma oficina teórica para elucidar as dúvidas em relação ao TEA, e uma oficina prática para que os professores pudessem vivenciar atividades que viessem contribuir com ações para inclusão do estudante com TEA.

Para tanto, foram propostos cinco encontros (dos quais três constituíram as etapas da pesquisa no levantamento de dados e busca pela fala dos sujeitos), que foram prontamente aceitos pelos professores participantes da pesquisa, e se distribuíram conforme quadro abaixo.

Quadro 21 - Atividades da Proposta de Intervenção.

	Data	Local	Ação
M O M E N T O	13/09/2018 9h10 min. às 10h10 min. Participante: P2	Escola A Matutino	Reflexão por meio de conversa informal sobre as dificuldades dos professores em ministrar as aulas de Educação Física com crianças com TEA. Primeiramente procurei criar enquanto pesquisadora, um vínculo de aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa, por meio de uma conversa informal sobre o tema, nesta conversa foi apresentada para os professores a história da minha vida profissional, motivo que impulsionou a realização desta pesquisa e ouvi o que os motivava no trabalho enquanto professores de Educação Física com crianças com TEA.
	14/09/2018 13 às 17h20min Participantes: P3 e P4	Escola B Vespertino	Reflexão por meio de conversa informal sobre as dificuldades dos professores em ministrar as aulas de Educação Física com crianças com TEA. Primeiramente procurei criar enquanto pesquisadora, um vínculo de aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa, por meio de uma conversa informal sobre o tema, nesta conversa foi apresentada para os professores a história da minha vida profissional, motivo que impulsionou a realização desta pesquisa e ouvi o que os motivava no trabalho enquanto professores de Educação Física com crianças com TEA.
M O M E N T O	21/09/2018 9h10 min. às 10h10 min. Participante: P2	Escola A Matutino	Encontro com os professores para trazerem as possibilidades e práticas inclusivas de sucesso. Foi solicitado aos participantes da pesquisa que trouxessem por escrito pelo menos uma atividade de sucesso que foi desenvolvida com o estudante TEA para a partilha em grupo.
	22/09/2018 13 às 17h20min Participantes: P3 e P4	Escola B Vespertino	
M O M E N T O	22/11/2018 15h10min. às 16h10min. Participantes: P1 e P2	Escola A Vespertino	A partir dos dois encontros realizados - dificuldades e possibilidades, busquei junto aos professores, que evidenciassem quais necessidades de apoio e atenção para uma prática inclusiva com crianças com TEA, baseado também nas categorias abertas evidenciadas em suas falas na pesquisa.
	23/11/2018 9h10 min. às 10h10 min. Participantes: P3 e P4	Escola B Vespertino	Primeiramente ocorreu uma sensibilização com uma conversa informal, falando dos sucessos e das dificuldades que encontramos no cotidiano durante as aulas de Educação Física, posteriormente utilizamos o gravador para registrar o depoimento dos participantes.

4º M O M E N T O	6/12/2018. 9h10min. às 10h10min. Participante: P2	Escola A Matutino	Estudo teórico –leitura e estudo -texto sobre o TEA Cada professor recebeu um texto contendo as informações sobre o TEA, suas especificidades. Com informações de livros, Textos, blogs.
	7/12/2018 16h15 min. às 17h10 min. Participantes: P3 e P4	Escola B Vespertino	
5º M O M E N T O	7/03/2019 8h10 min. às 9h10 min. Participante: P1	Escola A Matutino	Oficina Prática com atividades psicomotoras e de socialização Encontro com os professores: Foram realizadas quatro atividades: sendo duas especificamente para socialização e duas com atividades psicomotoras.
	8/03/2019. 16h10 min. às 17h10 min. Participantes: P2, P3 e P4.	Escola B Vespertino	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Os encontros foram realizados nas escolas com os professores de cada uma delas, nos períodos de hora planejamento.

Os textos e materiais utilizados nos encontros foram selecionados a partir dos estudos na pesquisa, bem como as dificuldades e necessidades apontadas pelos professores, e apresentamos no quadro abaixo cada um deles.

Quadro 22 - Textos e materiais utilizados nos encontros do Projeto de Intervenção.

Data	Textos	Outros
	AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação Inclusiva: um estudo na área de Educação Física.. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240	www.inspiradospeloautismo.com.br/blog/ http://www.autismos.com.br/category/blog/ http://mundodami.com/ lagartavirapupa.com.br http://abraca.autismobrasil.org/categoria/blog/ leiturinha.com.br/blog/tudo-o-que-voce-precisa-

<p>6/12/2018</p> <p>Escola A Matutino</p>	<p>BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento/José</p>	<p>saber-sobre-o-autismo-infantil/ autismo.institutopensi.org.br/blog/</p>
<p>7/12/2018</p> <p>Escola B Vespertino</p>	<p>Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha.- Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Especial; Fortaleza: Universidade do Ceará, 2010. v 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)</p>	
<p>7/03/2019</p> <p>Escola B Vespertino</p> <p>(Professores da escola A e B)</p>		<p>Oficina Prática com os professores participantes da pesquisa na escola B</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

As atividades práticas propostas no quadro 22, no dia 06/12 e 07/12 de 2018 foram realizadas na sala de vídeo da escola B e na sala dos professores da escola A o estudo e reflexão sobre o TEA, todos os professores participaram. No dia 07/03 participaram os professores das escolas A e B (com a ausência de P1 que estava de

licença médica.) no espaço disponibilizado da quadra de esportes da escola B e os materiais que foram utilizados durante a oficina foram os mesmos utilizados durante as aulas de Educação Física.

Quadro 23 - Atividades práticas realizadas nos encontros do Projeto de Intervenção

Atividade	Desenvolvimento	Referência
<p>Atividade 1</p> <p>“Fogo, água, raio!”</p>	<p>Objetivo: Desenvolver as habilidades motoras básicas por meio de atividades que proporcionam a participação de todos</p> <p>Metodologia: Todas as crianças correm livremente pela área determinada: Ao grito de “Fogo”, elas se escondem atrás das paredes, da trave, da tabela de basquete. Ao ouvir o apito todos voltam a correr. Ao chamamento de “Água”, as crianças sentam no chão e levantam as pernas. Ao som do apito levantam e voltam a correr. Ao grito de “Raio”, todas as crianças se encolhem, deitados no chão.</p> <p>Partindo da livre movimentação no ginásio de esportes, as crianças devem utilizar das demarcações existentes na quadra (por exemplo: quadra de voleibol, quadra de basquetebol).</p>	<p>ALBERTI, Heinz; ROTHENBERG, Ludwing. Ensino de jogos esportivos. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984. Coleção Educação Física: Série Prática; nº 10.</p>
<p>Atividade 2</p> <p>Circuito Motor</p>	<p>Objetivo: Ampliar as possibilidades de movimento do próprio corpo conhecendo suas potencialidades e limites. De modo que o desenvolvimento motor e corporal de cada criança, possa desenvolver suas habilidades, promovendo também a percepção corporal em relação as suas capacidades de movimento.</p> <p>Metodologia: Utilizando a quadra de esportes com diversos materiais montados em cada estação como: colchonetes, cordas, bolas à cesta, saltar obstáculos, pular amarelinha usando o arco, andar sobre o banco. E,</p>	<p>BRINCAR, Casa do. Circuito Motor. 2014. Disponível em: <www.casadobrincar.com.br/activities/circuito-motor/>. Acesso em: 12 fev. 2019.</p>

	em cada estação a criança deverá executar uma atividade até que termine o circuito.	
Atividade 3 Nunca Três	<p>Objetivo: Desenvolver a atenção, cooperação e socialização durante o desenvolvimento da atividade.</p> <p>Metodologia: Os estudantes estão em pé de mãos dadas em duplas formando um círculo. Haverá um fugitivo e um pegador. Ao sinal de início o fugitivo correrá e para evitar o perseguidor e deverá segurar a mão de um dos colegas cujo parceiro se deslocará fugindo do perseguidor, por não ser permitido o grupo de três. Com o novo fugitivo, o jogo prosseguirá até pegar ou o fugitivo segurar na mão de outra dupla..</p>	ALBERTI, Heinz; ROTHENBERG, Ludwing. Ensino de jogos esportivos. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984. Coleção Educação Física: Série Prática; nº 10.
Atividade 4 Acerte o cesto	<p>Objetivo: Estimular a atenção, a coordenação motora e a noção espacial</p> <p>Metodologia: Dividir a turma em duas filas, a frente de cada fila deverá ter uma caixa de papelão ou cesto, onde o estudante deverá pegar uma bola de meia e acertar a bola no cesto. O professor deverá sinalizar com um cone ou corda até onde o estudante poderá ir para jogar a bola ao terminar de jogar a bola o estudante deverá voltar correndo para o final da sua fila.</p>	MENDONÇA, Débora de; FLAITT, Patrícia Maura da Silva. Educação Física Adaptada. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

O primeiro momento da intervenção ocorreu no dia 13 de setembro de 2018, com o participante P2, das 9h10 min. às 10h10 min., no seu horário de planejamento, momento em que ao final do encontro apresentei textos e materiais de leitura que pudessem auxiliar teoricamente os professores de Educação Física e que trabalharíamos

em um encontro futuro. Neste primeiro encontro, P1 não pode participar, pois, estava de licença médica.

Com base nos textos iniciamos uma explanação das principais características do TEA, P2, no entanto demonstrou ter conhecimento acerca do assunto, porém externou a dificuldade de aliar a teoria com a prática. Nesse sentido, P3 demonstrou interesse em se aprofundar no assunto, disse que o assunto era interessante, mas que precisava haver uma mudança em relação ao excesso de estudantes em sala, o que dificulta não apenas trabalhar com o autista, mas também, com os outros estudantes.

Durante o encontro reflexivo, P4 apontou por meio de interlocução verbal a falta de interesse da Secretaria em relação ao assunto, que só falam que tem que incluir e não dão apoio suficiente para os professores, não vêem a questão do espaço e que o número de estudantes em sala interfere diretamente no trabalho com o TEA.

Neste sentido, P3 sinalizou por meio de interlocução verbal, a carência de oficinas práticas na área de Educação Física voltadas para o tema, e reafirmou que o professor precisa vivenciar na prática, e que deveria ter um profissional de Educação Física especialista na área de Educação Especial para auxiliar os demais.

Durante a realização do projeto, muitos desafios foram encontrados dentre os quais a dificuldade em reunir todos os participantes no mesmo lugar e horário, tendo os encontros ocorrido em duas escolas. Nesta oportunidade, entregamos aos docentes, material contendo referências voltadas à educação inclusiva nas aulas de Educação Física: textos, sites, livros, apostilas, vídeos citados anteriormente no quadro. 20.

Percebemos a insegurança por parte dos professores para inserir os estudantes com TEA nas aulas de Educação Física a partir de suas falas e ações, inclusive a falta de conhecimento teórico e prático acerca do assunto, conforme já havia relatado em suas falas na pesquisa. Entretanto, após a execução e a aplicação dos estudos reflexivos foi possível observar que os professores sujeitos desta pesquisa puderam compreender a importância da Educação Física no desenvolvimento das crianças com TEA, proporcionando possibilidades no seu desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Para Berehff, Seyfarth, Freire (1995, p.212) “frequentar uma escola significa para o indivíduo a possibilidade de conviver com seus pares e vivenciar uma dimensão social da qual necessita para desenvolver-se como qualquer ser humano”.

Propus os encontros no sentido de nos colocarmos, todos, num lugar de escuta e de fala, de partilha e diálogo, de estudo e exercício da prática, tentando propor aos professores que pudessem experienciar atividades, e que as mesmas pudessem fazer sentido a partir ou em continuidade com a teoria estudada e refletida.

[...] os saberes experienciais fornecem aos professores certeza relativas a seu contexto de trabalho na escola, pois não há como o professor se preparar para enfrentar as situações básicas que acontecem em sala de aula. Reforçando assim, a importância de uma formação inicial com um bom trabalho e relação à fundamentação teórica. (TOZZETO, 2011, p.20)

É importante salientar que a realização da oficina prática de Educação Física surgiu da manifestação dos professores, partiu da necessidade de aliar teoria e prática, buscando ações que pudessem contribuir para a inclusão dos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, a proposta da oficina não foi ensinar o professor de Educação Física a ministrar suas aulas, e sim propor o diálogo, a troca de experiências, angústias, avanços, e a reflexão entre eles, a partir de textos que pudessem subsidiar uma prática ainda mais alicerçada, buscando promover um momento de ação- reflexão-ação, de maneira a atuar a partir de sua práxis com pertencimento e compreensão de todo o processo necessário para a aprendizagem dos estudantes, reconhecendo seu papel, bem como dos demais profissionais e das demais instituições numa ação de corresponsabilidade, para que não se sinta sozinho enquanto professor, nem como único responsável, e para que se sinta parte pertencente a esse espaço, ocupando seu lugar mais que de presença, mas de pertencimento.

A Educação Física deve proporcionar ao estudante com ou sem deficiência condições para que ele possa se desenvolver de forma adequada, criando situações de aprendizagem que possam contemplar novas habilidades.

Neste viés, a Educação Física comumente se aproxima da maioria da realidade dos estudantes que já apresentam um conhecimento prévio das atividades físicas desenvolvidas durante as aulas, como o acesso às brincadeiras, esportes, jogos e

brinquedos. Partindo desse pressuposto, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS nos orienta

Os conteúdos a serem desenvolvidos na área de conhecimento da Educação Física possuem a sua base epistemológica a partir das origens do próprio homem, bem como o seu processo de civilização, utilizando-se do corpo para organizar-se e construir novas relações sociais e apropriar-se de conhecimentos necessários à sua formação humana. [...] em relação as práticas corporais, [...] sinalizou a percepção de um corpo não somente físico, mas, também social, enfatizando, ainda, que as práticas de Educação Física deveriam permear questões de ordem cognitiva, social e afetiva, além dos aspectos culturais de movimento (RCRME, 2008, p.182).

Neste aspecto, o professor de Educação Física deve buscar estratégias para o atendimento das demandas sociais e afetivas que vislumbram o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, bem como estudos e leituras que fundamentem e subsidiem suas práticas

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações [...] (PEDRINELLI, 2002, p.54).

Pedrinelli (2002) afirma que esse processo dentro da escola exige uma mudança não apenas pedagógica do professor, mas, de todos os envolvidos no processo educativo.

Durante a realização do Projeto de Intervenção, houve momentos de estudos, reflexão sobre a prática pedagógica, mas acima de tudo, um momento de confidenciar as angústias vivenciadas no cotidiano das escolas com crianças com TEA.

Uma dessas inquietações tem sido o aumento dos estudantes com TEA nas escolas, o que nos remete a uma conquista que nos deixa satisfeitos por essa atenção à inclusão, mas que também inquieta os profissionais no sentido de terem e se sentirem apoiados pelos demais responsáveis para um trabalho de qualidade, que envolve de maneira inquietante, também a infraestrutura.

Trazemos um quantitativo no intuito de evidenciar o aumento de estudantes com TEA nas escolas.

Quadro 24 - Estudantes com TEA no triênio (2016-2017-2018)

Estudantes Matriculados com TEA na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS			
Ano	2016	2017	2018
Total	189	383	518

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- SEMED (2018).

Podemos constatar tendo como fundamentação os dados apresentados no quadro do triênio que o ingresso de estudantes com TEA na rede municipal de ensino de 2016 para 2017 teve um aumento maior que 100%, e entre 2017 e 2018 o aumento foi maior que 35%, o que indica um aumento gradativo no ingresso desses estudantes na rede comum de ensino.

A partir dos dados apresentados é de grande importância para o desenvolvimento do estudante com TEA e a sua inclusão efetiva no ambiente escolar, que os profissionais na escola (professores, gestores e equipe técnica) tenham conhecimento teórico e prático das necessidades e especificidades desse estudante, bem como as demais instituições responsáveis, Estado, Secretarias, Órgãos Governamentais e seus profissionais.

De acordo com Maranhão e Sousa (2012, p.2), a escola tem-se constituído em um “lugar muito importante para a educação, pois, é nela que a criança terá aprendizagens indispensáveis para o seu futuro”. Dessa forma é na escola que

[...] a criança com TEA tem a oportunidade de vivenciar a alternância entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente. Essa alternância permite o acúmulo de experiência que irá tornar o ambiente social menos imprevisível. É na escola que as crianças começam a desenvolver os seus primeiros aprendizados provenientes de experiência sistemática com situações sociais (BRASIL,2010, p.9).

Nesse sentido, a convivência das crianças com TEA com outras crianças do mesmo grupo escolar promove o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais que auxiliam o processo de inclusão do TEA, um dos desafios para a escola do século XXI devido as especificidades deste estudante. Afirmamos esses aspectos por serem fundamentais, no entanto, compreendemos a presença de todos na escola, como acesso de direito para o processo de ensino e aprendizagem de tudo o que envolve o papel da escola, desde os conteúdos curriculares e tudo o que perpassa esse ensino, na promoção de uma formação humana e cidadã a partir da convivência social e do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

Durante a realização da pesquisa busquei responder às minhas inquietações, buscar a partir do alicerce da fenomenologia, a essência do objeto desse estudo que nomeamos a partir dessa epistemologia, o fenômeno, que durante o meu fazer pedagógico não pude desvelar, porque ainda estava submersa nas minhas crenças e nas opiniões pré-concebidas sobre o TEA, em alguns equívocos de minhas práticas.

Foi necessário o exercício da *epochè*, da suspensão sobre meus conhecimentos, sobre minhas crenças e sobre minhas práticas, um distanciar presente, que me permitiu despir de uma bagagem, para (des)construir, (re)construir, alicerçar e seguir. Exercício difícil, doloroso, mas emancipador.

Posso dizer ao final desta pesquisa que avançamos muito em relação à Educação Especial e à Educação Física, mas, ainda temos um grande percurso pela frente, porque as demandas sociais não irão cessar e para realizar esse atendimento, nós professores temos que estar preparados: não apenas com conhecimento teórico, mas com práticas que possam realmente transformar o cotidiano deste estudante e consequentemente do professor que ministra aula a esse estudante.

Após percorrer todo caminho metodológico e chegar às categorias abertas que se apresentaram: Infraestrutura (salas cheias, pouco espaço disponível para o desenvolvimento da atividade proposta, ausência de mais e outros profissionais especializados), formação inicial (insuficiente), especificidades e necessidades dos estudantes com TEA (conhecimento, embasamento teórico, apoio, alicerce prático), pude compreender que o professor de Educação Física tem seu papel fundamental e necessário na escola, mas que ele jamais conseguirá sozinho, mesmo que exerça as melhores práticas, a partir dos mais avançados estudos, com o melhor do seu profissionalismo, ele sempre dependerá do restante de um coletivo necessário para a inclusão, outros espaços, outros sujeitos.

Durante a realização desta pesquisa evidenciamos a falta de horário de planejamento em comum entre os professores de Educação Física, de modo que não ocorreu um estudo coletivo ou troca de experiências, ficando a maioria das vezes restrita apenas a semana pedagógica no início do ano ou aos sábados destinados ao grupo de

estudo que acontece juntamente com as outras disciplinas. É preciso que os professores de Educação Física, assim, como os demais professores possam ter um tempo em comum para planejar, buscar novos conhecimentos e criar estratégias para o desenvolvimento de atividades diferenciadas que atendam as necessidades dos estudantes.

A Educação Física tem um papel preponderante no processo de socialização dos estudantes com TEA, no sentido de promover a sua participação nas atividades diárias, e colaborar para estabelecer um vínculo afetivo com os seus pares, além de ensinar o que é de sua competência, perpassando esses aspectos fundamentais e necessários ao processo de aprendizagem.

Mesmo que essa participação não aconteça dentro do contexto esperado, esse contato de alguma forma contribui para o seu desenvolvimento. Neste aspecto, a fenomenologia contribui para o entendimento da relação do indivíduo com o mundo, o mundo de cada um e quando esse mundo se relaciona com a realidade por meio dos sentidos, então se torna experiências vividas. E pude então compreender, que é por meio dessas experiências vividas com o outro, consigo mesmo e com o mundo, que a criança aprende, aprende a com (Viver).

O papel do professor de Educação Física é promover ao estudante com TEA o máximo de vivências e experiências possíveis para auxiliar no seu processo de ensino e aprendizagem, que envolve desde a socialização, até o trabalho das habilidades psicomotoras, trabalhando o corpo a partir dos aspectos cognitivo, afetivo e motor, compreendendo a criança como um Ser integral

A essência do fenômeno emergida a partir das categorias abertas nos revelam que, embora muito tenha se avançado no âmbito na Educação Especial na escola comum, muito há que se fazer e alcançar, a estudar, a se efetivar com qualidade, dignidade e respeito. As falas dos sujeitos revelam que muitas vezes não percebem em si as necessidades de mudança e busca, mas no externo. Outros demonstram perceber em si enquanto profissionais a angústia de algo que não sabem o que, nem como, nem onde buscar.

Nossos sujeitos falam de cursos que fizeram, que buscam incessantemente, disseram dos profissionais de apoio, disseram do espaço da escola, e posso ouvir como

um pedido de socorro, um olhar mais atento o atendimento de crianças com TEA nas aulas de Educação Física. Se os profissionais em seu silêncio ou fala demonstram um pedido de socorro, busco refletir como seria esse pedido por parte das crianças com TEA, dentro das escolas, buscando serem atendidas, incluídas, olhadas, percebidas, acolhidas. Como elas têm se sentido? Estão bem? Sentem-se parte?

Os sujeitos corresponsáveis nesse processo de atendimento ao estudante com TEA estão trabalhando, incansavelmente, em todos os espaços que citamos aqui, de todas as frentes a partir de suas formações, compreendemos, acompanhamos e podemos reconhecer. Os cursos de formação continuada são ofertados, as universidades estão trabalhando na formação inicial, os gestores estão atuando, os profissionais em todos os âmbitos têm buscado e batalhado, mas ainda assim, a essência do fenômeno nos revela que não tem sido o suficiente para o atendimento às crianças com TEA na escola comum (falamos a partir do recorte dessa pesquisa).

Há que se (re)pensar a formação inicial, papel das Universidades, dos órgãos reguladores da Educação quando autorizam cursos de graduação. Há que se (re)pensar o currículo, há que se (re)pensar a práxis.

Há que se (re)pensar a formação continuada, papel dos profissionais num investimento pessoal, mas também das Universidades em seus cursos de Pós-Graduação, da gestão escolar, das Secretarias, dos Órgãos governamentais responsáveis.

Há que se (re)pensar a infraestrutura, papel da gestão, das Secretarias, dos Conselhos de Educação que autorizam o funcionamento das escolas, há regras, há critérios, há que ter rigor! Há que se (re)pensar o papel das instituições públicas, do Estado, do Governo ao construir uma escola, que perpassa desde sua estrutura física, e deve ter um respeito e uma responsabilidade perpassando a humana e pedagógica. Há que se (re)pensar!

Há que se (re)pensar na responsabilidade de cada entidade governamental e sua competência em cada âmbito no que rege a educação e a educação especial para que realmente possamos promover a inclusão, além de contribuir efetivamente na formação de professores com uma base sólida e preparado para as novas demandas.

Há que se (re)pensar a educação, papel primeiro da família, que precisa dar o alicerce afetivo, moral e ético dentro dos princípios da cidadania.

Infraestrutura, Formação inicial e continuada, Necessidades e Especificidades, categorias que nos levam da casa, perpassando à escola, chegando às autoridades públicas, e fazendo o caminho de volta até chegar novamente à casa, essa morada necessária à criança com TEA. Por todos esses espaços/tempos, há sujeitos corresponsáveis por essa criança, que em muito tem sido atendida, mas que em muito tem sido negligenciada em suas necessidades e atenção como cidadã de direitos.

Há que se (re)conhecer tudo o que tem sido feito, mas há que querer mais, há que buscar melhor, há que garantir direito de um direito que é constitucional à elas, as crianças da educação especial na escola comum. Há que se comprometer, e são muitos os sujeitos responsáveis por esse processo de inclusão.

Há que se (re)conhecer, há que se comprometer, há que se querer mais!

Já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino, quantas vezes se escondeu. Mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto. Coração de estudante, há que se cuidar da vida, há que se cuidar do mundo (Milton Nascimento; Wagner Tiso Veiga. Música: Coração de estudante, 1985).

Estou buscando! Há que se buscar mais! Eu quero! Há que se querer mais! Aprendi, continuarei a aprender, por elas, para elas, as crianças com Transtorno Espectro Autista, as que frequentaram e a todas e por todas que frequentarão as minhas aulas de Educação Física na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo na área da educação física**. 2005. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/842674/educação-física--transtorno-do-espectro>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **Universidade, Educação Especial e Formação de Professores**. Caxambu/mg: Ed, 2005. Disponível em: <[28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/g15770int.rtf](http://reuniao.anped.org.br/textos/gt15/g15770int.rtf)>. Acesso em: 28 mar. 2019.

ANJOS, Jairo Alves dos. **A Importância das Atividades Lúdicas nas aulas de Educação de Física no processo ensino aprendizagem**. Ariquemes, RO: Universidade de Brasília, 2013. Monografia.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc-livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981. 279 p.

ASSUMPCAO JR., Francisco B.. **Distúrbios globais do desenvolvimento. Estilos clin.**, São Paulo , v. 2, n. 3, p. 103-110, 1997 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000300014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jun. 2017.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **A Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas**. 2004. Disponível em: <atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUSÃO-E-SEUS-SENTIDOS.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Pesquisa Qualitativa de base Fenomenológica e a Análise da Estrutura do Fenômeno Situado: algumas contribuições. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p.442-451, 2017.

BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese.

BEREOHFF, Ana Maria; LEPPOS, Analúcia Soccá Seyfarth; FREIRE, Lúcia Helena de Vasconcelos. Abordagem psicopedagógica para atendimento ao portador de conduta típica (autismo e psicose infantil). In: SWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995. Cap. 11. p. 211-232.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

BORSA, Juliane Callegaro. **O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil**. Rio Grande do Sul: O Portal dos Psicólogos, 2007. Disponível em: <www.psicologia.pt>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como Direito Humano de três gerações: identidades e universalismos**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: Cedes v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009-4.ed., ver. e atual.-Brasília: Secretária de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ed, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 9394 de 1996**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Delcídio Amaral. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Brasília, 2010

BRASIL. Cedeca- Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro. (Org.). **ECA 2017**: Estatuto da Criança do Adolescente. 2017. Lei Federal nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em :<<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-07-educacao-fisica.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial- MEC/SEESP**, 2001

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. MEC/SEESP. **Portaria 1.793**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério Público do Paraná. **Conceitos de Deficiência**. Disponível em: <<http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-41.html>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Tipos de Deficiência**. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/saude/2012/04/tipos-de-deficiencia>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

BORGES, Cecília. **Saberes Docentes**: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, Sp: Junqueira&Marin Editores, 2008. Cap. 2. p. 43-63.

CAMPO GRANDE/MS. Secretária Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME/CG/MS N. 1.903, de 6 de abril de 2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/deliberacao-cmecgms-n-1-903-de-6-de-abril-de-2016/>>. Acesso em: 19 maio 2019.

CAMPO GRANDE/MS. Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Organização, o Credenciamento e a autorização de funcionamento do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande/MS**. 2013. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/del-n-1-6052013-organizacao-credenciamento-e-autorizacao-de-funcionamento-do-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CAMPO GRANDE/MS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino Vol. I**. Campo Grande: Ed, 2008.

CAMPO GRANDE/MS. SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**: Escola A. Campo Grande: Ed., 2016. 461 p.

CAMPO GRANDE/MS. SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**: Escola B. Campo Grande: Ed, 2017. 461 p.

CARMO, Apolônio Abadio do. INCLUSÃO ESCOLAR: roupa nova em corpo velho. In: Revista Integração (MEC/SEESP) (Org.). **Revista Integração**. 23. ed. Brasil. 2001. p. 43-48.

CARMO, Apolônio Abadio. **Deficiência Física**: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina. Brasília: Secretária dos Desportos/PR, 1994. 230 p.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A Deficiência Mental como produção social:** de Itard à abordagem Histórico-Cultural. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolaridade:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. Cap. 11. p. 137-152.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à Educação Física e ao esporte para pessoas portadoras de deficiência de deficiência.** Curitiba: Ufpr, 2002.

CONFED- Conselho Federal de Educação Física. **NOTA TÉCNICA CONFED N° 003/2012.** 2012. Disponível em: <confef.org.br/confef/conteudo/838>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CORREIA, Carmen Célia Barradas. **O trabalho do professor leigo na região semi-árida do Piauí.** 1989. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 1989.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCSZAK, Janusz. **O Direito da Criança ao Respeito.** 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986. Novas buscas em educação V.28.

DAÓLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo.** 17. ed. Campinas, Sp: Papyrus, 2013. Coleção Corpo & Motricidade.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano.** Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil: Paidéia, 2007. Disponível em: <Disponível em www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 19 mar. 2019.

EWALD, Ariane Patrícia; GONCALVES, Rafael Ramos; BRAVO, Camila Fernandes. O espaço enquanto lugar da Subjetividade. **Rev. Mal-Estar Subj.,** Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 755-777, set. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 abr. 2019.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas et al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva:** Cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. Cap. 9. p. 153-171. Questões atuais em educação especial VI.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, 2006

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente: reflexos na sua formação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIAES, Carla Silva, BICHARA, Ilka Dias. **Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista.** Estud. psicol. (Natal) [online]. 2009, vol.14, n.3, pp.231-238. ISSN 1678-4669. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300007>

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos.** 6. ed. Pelotas: Editora Universitária- Ufpel, 2009

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a Infância: como condição de criança.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. Cadernos de Educação Infantil v. 11.

FRANCO, Lucimar de Lima; NERES, Celi Corrêa. As re (ações) dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE). **Periferia: Educação, Cultura & Comunicação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.58-85, 2017. Quadrimestral.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como Prática Corporal.** São Paulo: Scipione, 2003. Pensamento e Ação no Magistério.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Aprender- o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p.93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. A Identidade Docente: constantes e desafios. In: **Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf Acesso em: 21. jun. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008. Cap. 1. p. 11-23.

GATTI, Bernadete. **A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As licenciaturas.** Revista USP, nº 100. São Paulo, dez, jan, fev. 2013-2014.

GATTI, Bernadete. A Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12/01/2019.

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

GRAÇAS, Elizabeth Mendes das. Pesquisa Qualitativa e a Perspectiva Fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **Reme: Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, p.28-33, 2000. Anual.

GUBERT, Paulo Gilberto. O PROBLEMA DO OUTRO DESDE UM ENFOQUE ÉTICO-FENOMENOLÓGICO EM RICOEUR. **PERI**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p.192-208, 2014. Disponível em: <<http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/viewFile/929/432>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

HERRERA, Simone Aparecida Lopes. **O uso da linguagem no Autismo de alto funcionamento e na Síndrome de Aspergen**: uma perspectiva pragmática na intervenção fonoaudiológica. 2009. Disponível em: <<bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2897/3/87-106.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JOAQUIM, Nelson. Direito à educação à luz do Direito Educacional. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 111, abr 2013. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13083>. Acesso em mar 2019.

JOSEPH, Lisa; SOORYA, Latha; THURM, Audrey. **Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Hogrefe Cetep, 2016. Tradução de Lisandra Borges, Luiz Fernando Longuim Pegoraro.

JOSGRILBERG, Rui. Fenomenologia e Educação. **Notandum**: IJI Universidade do Porto, Porto- Portugal, v. 1, n. 1, p.5-14, 2015. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades de desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p.833-849, 2012. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo e Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KORELC, Martina. **Pessoa e formação a partir de Husserl**. Anais Congresso de Fenomenologia da Região Centro-Oeste Edição Atual Caderno de Textos: Fenomenologia, Cultura e Formação humana, Goiânia, v. 2, n. 2, p.48-60, 2013

KRAMER, Sônia. **A Política Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRUG, Hugo Noberto; CANFIELD, Marta de Salles. A Reflexão na Prática Pedagógica do Professor de Educação Física. **Kineses**, Santa Maria, n. 20, p.9-32,1998. Semestral.

KUNZ, Eleonor; COSTA, Andrize Ramires. A Imprescindível e Vital Necessidade da Criança: "Brincar-se e Se Movimentar". In: KUNZ, Eleonor (Org.). **BRINCAR & SE-MOVIMENTAR: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2017. Cap. 1. p. 13-37.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia. ed. Alternativa, 2004.

LIMA, Luiz Augusto Normanha. O método da Estrutura do Fenômeno Situado: uma contribuição para a pesquisa em motricidade humana. **Vi Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, Valdivia-chile, p.241-251, 2015. Anual.

LUIZ, Simone Aparecida Mariano; MORAES, João Carlos Pereira de. **A participação do autista nas aulas de Educação Física: entre três olhares docentes**. 2016. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd215/a-participacao-do-autista-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Pensadores & Educação, 19).

MARANHÃO, Brenda Salenna da Silva; SOUSA, Moises Simão Santa Rosa de. **Educação Física, Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e Inclusão Escolar: revisão bibliográfica**. 2012. Disponível em: <paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.2/BRENDA_MARANHO.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. Cap. 2. p. 25-38.

MATO GROSSO DO SUL. **Diário Oficial** nº 5.376, de 27 de outubro de 2000.

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED/MS), 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **1º Termo Aditivo ao Protocolo de Municipalização dos Centros de Educação Infantil/MS – Ensino Fundamental I**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), 2007.

MAZZOTTA, Marcos J. S.. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara, Sp: Junqueira&marin Editores, 2010.

MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. **Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462015000802072&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 abr. 2019.

MERLEAU-PONTY. **Conversas – 1948** São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Texto original publicado em 1948)

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança: Curso de Sorbonne 1949-1952**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Tradução Ivone C. Benedetti.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: palco das diferenças**. Coleção teses e dissertações em educação. Volume 2. Campo Grande, MS: UCDB, 2004.

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O Trabalho como Categoria de Análise na Educação do Deficiente Visual. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p.149-170, 2008. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 fev. 2019.

NITSCHKE, Leticia Bartoszeck; KOZEL, Salette. Reflexões sobre uma abordagem fenomenológica do espaço vivido de famílias rurais relacionadas à atividade turística. **Revista Eletrônica Geografar**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.52-61, 2006. Semestral.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 113 p.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As Pesquisas sobre Professores Iniciantes**: algumas aproximações. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física Adaptada**: Conceituação e Terminologia. In: Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MECSEDES, SESI-DN, 1994, p. 7-10.

PERISSINOTO, Jacy. **Distúrbios da Linguagem**. In: SWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995. Cap. 4. p. 101-110.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p.19-29, 2013.

PEREIRA, Luiz Andrei Gonçalves; CORREIA, Idalécia Soares; OLIVEIRA, Anelito Pereira de. Geografia Fenomenológica: espaço e percepção. **Caminhos de Geografia**: revista on line, Uberlândia, v. 11, n. 15, p.173-178, 2010. Setembro.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a Inclusão Escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau:Edu, 2010. 280 p.

RIVÈRA, Balbuena Francisco. Breve revisión histórica del autismo. **Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.**, Madrid , v. 27, n. 2, p. 61-81, 2007 . Disponible en <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352007000200006&lng=es&nrm=iso>. accedido en 08 jun. 2017.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço Escolar**: um elemento (in) visível no currículo. 2004. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Diálogo Educaional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p.285-300, 2010. Semestral.

ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente**: Eu Posso. Vocês duvidam? Rio de Janeiro: Livraria Atheneu. 1989

ROSSI, Roberto de. **Direitos da Criança e Educação** : construindo e ressignificando a cidadania na infância / Roberto de Rossi. – Londrina, 2008. 214f.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social e autismo**: o papel do contexto da brincadeira com pares. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**- por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006, p. 448-454.

SANTOS, Claudiella Nunes da Silva et al. **A Contribuição das aulas de Educação Física para a inclusão do aluno com TEA**. 2017. Disponível em: <www.seer.ufal.br/index.php/aei/article/download/3814/2699>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SBRISSIA, Ana Paula de Andrade; KOGUT, Maria Cristina. A carreira de um docente considerado bom professor. **Educere**: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, p.10237-10249, 2015. Anual.

SEMED (Município). Resolução nº 184, de 31 de janeiro de 2018. . 5.152. ed. Campo Grande, MS: Diogrande, 22 fev. 2018.

SERODIO, Suzana Cristina Fulaneto; STEINLE, Marlizete Cristina Boanafini. A importância da organização do espaço para atender o aluno do 1º do ensino Fundamental de 9 anos. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO, 16., 2015, Londrina. **VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Londrina: Ed, 1. v. 1, p. 127 - 142.

SERRAZINA, Maria de Lourdes. Prefácio. *In*: **Temáticas emergentes de pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática** [livro eletrônico]: desafios e perspectivas / organização Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino. -- Brasília, DF: SBEM, 2018. -- (Coleção SBEM; 10) 3,1 Mb; PDF.

SILVA, Ana Maria; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO (A) PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA. **III Jornada de Didática**: desafios para a docência. Londrina, p.69-81, 29 jul. 2014. Anual. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20didatica%20-%20Desafios%20para>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

SILVA, Maurício Roberto da. "Exercícios de ser criança": O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 3. p. 215-239

SILVA, Rita de Fátima da; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação Física Especial no Brasil: da história a inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008. 192 p.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005

SOUSA, Sônia Bertoni; SILVA, Rossana Valéria de Sousa e. INCLUSÃO ESCOLAR E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE UBERLÂNDIA/MG. **Revista Especial de Educação Física**: - Edição Digital nº. 2 – 2005, Uberlândia, n. 2, p.77-88, 7 dez. 2004. Disponível <http://www.nepecc.faeфи.ufu.br/arquivos/simp_2004/1.escola_educ_fisica/1.9_ef_escolar_inclus_ppd.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SOUZA, Bibiana Barbosa de; SOUZA, Mariana Barbosa de. A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA, 11., 2014, Santa Cruz do Sul. **Mostra Internacional de Trabalho Científico**. Santa Cruz do Sul: Ed, 2004. v. 1, p. 1 - 13.

TANI, Go et al. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Epu: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Bernard. O Mundo como região Ontológica do Homem na Fenomenologia Heideggeriana. **POLÊMICA**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 524 a 532, ago. 2012. ISSN 1676-0727. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3743/2624>>. Acesso em: 18 abr. 2019. doi:<https://doi.org/10.12957/polemica.2012.3743>.

TELLES, Thabata Castelo Branco. A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 6, n. 2, p. 4-14, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912014000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 abr. 2019.

TOMÉ, Maycon Cleber. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal dos autistas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 11, p.231-248, 2007. Semestral. Disponível em: </J:/autista_0 e o professor de educação física.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

TOZETTO, Susana Soares. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p.17-24, 2011. Semestral.

Trinidad, Cristina Teodoro. **Identificação étnico- racial na voz das crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (doutorado em psicologia da educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASQUES, Carla Karnoppi; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação de Sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **INCLUSÃO ESCOLAR**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. Cap. 12. p. 153-168.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais**. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000100004>. Acesso em: 20 mar. 2019.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) DO PRIMEIRO AO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM CAMPO GRANDE-MS** voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Débora Ribeiro dos Santos**, que pretende analisar o trabalho dos professores de Educação Física com estudantes com Transtorno do Espectro Autista do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental I no município de Campo Grande-MS. A pesquisa pretende demonstrar que proporcionar à criança com Transtorno do Espectro Autista a interação com outras do mesmo grupo escolar durante as aulas de Educação Física provoca uma situação de aprendizagem, mesmo indiretamente ela pode se socializar e aprender com outras crianças. O que ocasiona o desenvolvimento de seus aspectos afetivos, possibilitando maior autonomia, autoconfiança e liberdade. A Educação Física, que está entre as disciplinas trabalhadas na escola, que atua fundamentalmente, sobre um dos domínios do comportamento do ser humano, o domínio motor, o que possibilita o compartilhamento dos saberes e conseqüentemente nos demais, por compreender o homem como ser integral.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação, registro em caderno de campo e entrevista semiestruturada. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para o desenvolvimento de alternativas efetivas que possam minimizar ou sanar as principais dificuldades que os professores de Educação Física apresentam no seu trabalho com estudantes com transtorno do espectro autista e que possa colaborar com o seu processo de socialização.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): faremos inicialmente a observação das aulas de Educação Física e o registro em caderno de campo, que ocorrerá duas vezes por semana durante 60 minutos cada aula e posteriormente com a

entrevista semiestruturada. A observação será realizada durante as aulas de Educação Física, duas vezes por semana durante dois meses, onde observaremos como o professor desenvolve o seu trabalho com o estudante com transtorno espectro do autista, materiais e espaços disponíveis para as aulas.

Não haverá neste momento nenhuma intervenção ou julgamento por parte do pesquisador, haverá somente o registro no caderno de campo para elencar as atividades desenvolvidas pelo professor, e se o estudante com o Transtorno Espectro Autista participa e como participa: parcial, total ou não participa dessas atividades. Para minimizar os efeitos da presença do pesquisador, com a autorização da coordenação e da direção, entraremos em sala dez minutos antes do início da aula de Educação Física e acompanharemos a rotina do participante.

Para a entrevista semiestruturada faremos o uso de gravador que será realizada no dia, horário e local agendado previamente pelo participante para sua maior comodidade e também para que se sinta confortável e desta forma, possamos diminuir a possibilidade de algum imprevisto. Caso sinta-se desconfortável com alguma questão poderá se isentar de responder e salientamos também que a qualquer momento poderá deixar a pesquisa se assim o que quiser, sem qualquer prejuízo ao participante.

Os riscos desta pesquisa são transitórios, o(s) participante(s) poderão sentir alguma ansiedade ou desconforto antes ou durante a aplicação da entrevista, para que isso não ocorra explicaremos o objetivo desta pesquisa e a sua relevância para o processo de socialização do estudante com transtorno do espectro autista nas aulas de Educação Física, caso se sinta desconfortável poderemos isentá-lo de responder algumas perguntas ou caso seja necessário, daremos um intervalo para retomarmos assim que o participante estiver mais à vontade.

Os benefícios procedentes desta pesquisa é colaborar para o desenvolvimento de alternativas efetivas que possam minimizar ou sanar as principais dificuldades que os professores de Educação Física apresentam no trabalho com estudantes com transtorno do espectro autista e que possa colaborar com o seu processo de socialização.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do

motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, **Patricia Alves Carvalho** nos telefones: **3301-4608**. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa _____
_____, onde o pesquisador _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, de ... de 2018

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Débora Ribeiro dos Santos

Telefone para contato: (67)99296-3774 E-mail: deborabasq@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE B

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Mestrado em Educação
Área de Concentração: Formação de Professores e Diversidade

Nome: _____

Sexo: FEM MASC

Escola em que atua: _____

Formação: Licenciatura Licenciatura e Bacharelado Bacharelado

Instituição onde concluiu a graduação: _____

Possui Pós-Graduação: Não Sim

Especialização Mestrado Doutorado

Ano em que se formou: _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo na função atual: _____

Quanto tempo trabalha nesta escola: _____

Qual é a sua situação funcional: Convocado (a) Efetivo (a)

Na formação inicial você estudou sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais:

Sim Não

como Disciplina Específica

como temática em uma disciplina

Explique _____

Você participou de alguma formação para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais:

sim não

Pós- Graduação presencial

Pós- Graduação semi-presencial

Pós- Graduação EAD

Outros: _____

É a primeira vez que trabalha com estudantes com necessidades educacionais especiais:

Sim Não

Você já participou de alguma formação para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais:

sim não

- Pós- Graduação presencial
- Pós- Graduação semi-presencial
- Pós- Graduação EAD
- Outros: _____

Qual a principal dificuldade em se trabalhar com Estudante com Transtorno do Espectro Autista durante as aulas de Educação Física?

Você considera a Educação Física como um importante componente curricular para contribuir para o processo de socialização do estudante com Transtorno Espectro Autista?

Justifique. _____

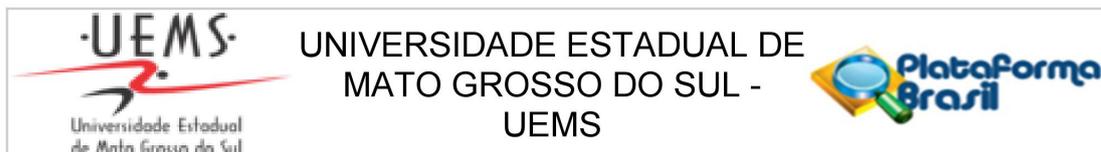
Como você tem realizado o trabalho com os estudantes com Transtorno Espectro Autista?

Durante a atuação com estudantes com Transtorno Espectro Autista você encontrou alguma dificuldade para realização do seu trabalho:

- Sim Não
- Conhecimento insuficiente para trabalhar com uma determinada deficiência
- Falta de apoio de outros profissionais no ambiente escolar
- Falta de materiais adequados para o desenvolvimento do trabalho
- A família não colabora para o desenvolvimento do estudante com Transtorno Espectro Autista
- Falta de apoio da administração escolar

Outros: _____

ANEXO A



Continuação do Parecer: 3.242.822

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1112522.pdf	22/03/2019 01:23:45		Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA.docx	22/03/2019 01:22:07	DEBORA RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	ATA.pdf	22/03/2019 01:21:16	DEBORA RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	22/03/2019 01:18:28	DEBORA RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	22/03/2019 01:17:56	DEBORA RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tecle.docx	15/11/2018 21:49:20	DEBORA RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoplastaforma.PDF	13/04/2018 21:31:22	DEBORA RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	cartadeaceiteescola.pdf	11/04/2018 22:51:29	DEBORA RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	cartadeaceitesemed.pdf	11/04/2018 22:50:27	DEBORA RIBEIRO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 03 de Abril de 2019

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br