

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REALIDADE E POSSIBILIDADES PARA O ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA COMUM

Renata Cristine Santos Vaz

Acadêmica do 8º período do Curso de Educação Física do
Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: renatacsvaz@hotmail.com.

Cristiane da Silva Santos

Professora Mestre do Curso de Educação Física do
Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: crisfrutal@hotmail.com.

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de campo de caráter crítico-descritivo, desenvolvida em uma Escola da Rede Regular de Ensino da cidade de Catalão-GO, na qual analisamos as ações pedagógicas utilizadas por essa instituição para o atendimento das necessidades educacionais de uma aluna com autismo. Por meio de entrevistas semi-estruturada com a diretora, coordenadora pedagógica e professor de Educação Física da escola investigada, identificamos a concepção destes sujeitos sobre os termos “inclusão” e “autismo”. Verificamos ainda, quais as implicações existentes para a prática pedagógica na escola como um todo, e mais especificamente no que se refere à Educação Física Escolar, no trato de crianças com autismo.

PALAVRA-CHAVE: Inclusão Escolar; Autismo; Prática Pedagógica.

ABSTRACT: This work is the result of a field research using a critical descriptive character, developed in a School of the Regular Education Network Catalão-Goiás, in which we analyzed the pedagogic actions used regarding the special education needs of a student with autism. Through interviews with the director, the educational coordinator and the Physical Education teacher at the school investigated, we identified their conception of the words “inclusion” and “autism”. We also noticed the existing

implications to words the pedagogical practice as a whole at school, and more specifically with regard to the Physical Education School, in dealing with a child with autism.

KEYWORDS: Educational Inclusion; Autism; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (SANTOS, 1995).

“Todos têm direito à educação!”, “Todos somos iguais.”, “Ser diferente é normal.” (...). Algumas máximas do discurso inclusivo, dentre outras, vêm sendo utilizadas de maneira banalizada, sem que façamos verdadeiramente o exercício da reflexão crítica sobre este tema tão polêmico e tão urgente, tendo em vista as crianças com necessidades educacionais especiais³ que estão sendo matriculadas na Rede Regular de Ensino.

Sabemos que muitas crianças deficientes ou não deficientes têm os seus direitos de educação garantidos apenas pela efetivação da matrícula; o acesso à escola, entretanto, no que se refere à permanência, é lesado pela falta de qualidade do ensino, pelo descaso, pela falta de compromisso dos gestores e docentes,

e das políticas públicas, o que conseqüentemente resulta na desvalorização da educação. Outro aspecto que merece destaque é o sistema de ensino que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade, que segmenta o conhecimento, que desconsidera a história de vida do indivíduo e que não busca garantir a verdadeira função da escola no contexto social; isso é o que se apresenta de fato nas escolas brasileiras. (CARMO, 2001; SANTOS, 2004).

Recortes da realidade remontam de forma infiel o entendimento/compreensão e distorcem as concepções de mundo, de homem, de sociedade, dos valores no ambiente escolar que hoje simplesmente reproduzem os padrões de uma sociedade capitalista, moldada pelo cientificismo moderno, que é mecanicista, reducionista, determinista, na qual predomina-se a individualidade, o egoísmo, o desejo de ter, de sempre querer lucrar mais e desconsidera totalmente a afetividade, a subjetividade e a criatividade, dimensões humanas que jamais podem ser ignoradas (MANTOAN, 2003).

³ É sabido que as terminologias adequadas para fazer referência às pessoas com deficiência sofrem modificações de tempos em tempos e que o termo empregado hoje para designar as pessoas que não são deficientes é “pessoa sem deficiência” ou “não-deficiente” e, no caso das pessoas com transtornos mentais a expressão a ser utilizada é esta mesmo ou ainda “paciente psiquiátrico” (SASSAKI, 2008). Utilizaremos o termo “necessidades educacionais especiais” para nos referir às “crianças cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. (CELEDÓN, 2005, p.2)

Expelir, rotular e excluir são práticas comuns em ambientes escolares nos quais a democratização do ensino se confunde com a massificação do mesmo, e as relações estabelecidas entre os mais diversos grupos sociais não são devidamente mediadas e exploradas para que haja uma convivência harmoniosa. “Somos de natureza biológica, diferentes e socialmente desiguais” e, além disso, exibimos outras especificidades e particularidades individuais que precisam ser consideradas possibilidades novas de construção do conhecimento e oportunidades para a aprendizagem significativa (CARMO, 2002, p. 10).

O fato da escola abrir as suas portas para a “diversidade” não significa dizer que este espaço é inclusivo. Efetivar a matrícula de um aluno com necessidades educacionais especiais refere-se unicamente a “integrar”. Incluir vai além disso: é oferecer condições de acesso e permanência a este aluno para que ele possa realmente “fazer parte”, participar de forma efetiva nos acontecimentos sociais e pedagógicos do ambiente escolar (MANTOAN, 2003).

Se “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula” certamente as escolas inclusivas baseiam-se “num modelo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. A inclusão, portanto, não atinge somente aqueles alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, e sim todos os alunos que compõe as salas de aula comuns da rede regular de ensino. (MANTOAN, 2003, p. 24)

Mantoan (op. cit.) ao afirmar que a escola adpta da perspectiva inclusiva precisa adequar-se às exigências de “alunos reais” que se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado, enfatiza que a qualidade do ensino deve estar relacionada não apenas com “o que ensinar”, mas “como ensinar”. Os conteúdos ministrados e a metodologia empregada devem ser, portanto, os meios e não os fins do ensino escolar.

Nessa mesma perspectiva, Celedón (2005) afirma que é necessário saber o significado da Educação e, para além disso,

compreender o seu sentido e sua utilidade. Então, mais do que refletirmos e questionarmos sobre “o quê” e “como”, é fundamental considerar “por quê” e “para quê” ensinar.

Esse discurso de inclusão esteve presente ao longo da nossa experiência acadêmica no Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás (CAC/UFG) no qual tivemos contato com vários temas, como a urgência da inclusão, a eminência da diversidade nos ambientes escolares, e outros aspectos pertinentes à modalidade de formação. As disciplinas pedagógicas cursadas promoveram leituras, debates, estudos, pesquisas e vivências (especialmente nas disciplinas de Metodologia do Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada e Estágio Curricular Supervisionado, ofertadas no 7º período) que nos proporcionaram oportunidades de trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais.

Esse momento coincidiu com o primeiro passo das nossas vidas profissionais, pois fomos convidados por uma Escola da Rede Regular de Ensino da cidade de Catalão, GO, para atuar como professoras de apoio em uma turma de Educação Infantil.

A escola apresenta-se aberta a acolher crianças desde a Educação Infantil (Maternal - 2 anos) até o último ano do Ensino Fundamental (9º ano), embasando suas ações pedagógicas num ideal religioso e filosófico de “Educar com Amor”.

Nessa instituição, matriculada na turma de Jardim II B da Educação Infantil há uma criança com autismo; e na, outra na turma de Jardim II A com diagnóstico indefinido, mas que apresenta notoriamente sinais de Déficit de Atenção. Existe também outras duas alunas com Síndrome de Down, uma matriculada no 1º e a outra no 5º ano do Ensino Fundamental.

A escola conta com acompanhamento pedagógicos que auxiliam essas crianças nas atividades em sala. Assim os pedagogos trabalham em salas alternativas no período de aula com estimulação psicomotora, jogos e brincadeiras pedagógicas,

tarefas escolares, bem como adequa outras atividades que a criança não consegue realizar em sala de aula.

Frente ao desafio de atuar nessa instituição como professora de apoio pedagógico na sala do Jardim II, na qual se encontra matriculada a criança com autismo, observar e vivenciar as medidas e adaptações adotadas pela Escola a fim de acolher essa criança e tentar atender as suas necessidades educacionais, consideramos importante fazer o registro dessa experiência.

A partir dessas informações, optamos por desenvolver uma pesquisa de campo de caráter crítico-descritivo que tem como objetivo geral analisar as ações pedagógicas realizadas pela Escola e a prática pedagógica do professor de Educação Física para atender às necessidades educativas da aluna com autismo.

Mais especificamente buscamos: a) Identificar a concepção de inclusão da direção, coordenação pedagógica e professor de Educação Física da Escola; b) Detectar as principais modificações da Escola (arquitetônicas, pedagógicas e materiais) para atender as necessidades educacionais do aluno com autismo; c) Identificar o conhecimento da direção, coordenação pedagógica e professor de Educação Física sobre o autismo e suas implicações na prática pedagógica e d) Avaliar e analisar, a partir da fala do professor de Educação Física, se em sua prática pedagógica as necessidades educacionais do aluno com autismo são consideradas.

Tendo exposto os objetivos da pesquisa, para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a diretora, a coordenadora pedagógica e o professor de Educação Física da Escola-campo. Os dados foram analisados a partir do estudo do conteúdo.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: TRANSTORNO AUTISTA E AUTISMO ATÍPICO

O Autismo (transtorno autista) e o Autismo Atípico são algumas das várias síndromes enquadradas nas categorias dos

Transtornos Globais (Invasivos) do Desenvolvimento e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, respectivamente.

O Autismo concebido por Kanner em 1943, era considerado como um distúrbio do contato afetivo que ocasionava o isolamento social. Mais adiante, nas décadas de 70 e 80, esse passou a ser relacionado à prejuízos cognitivos. Após os anos de 1990, é dado um novo enfoque aos prejuízos sociais. Atualmente, ainda não há um consenso se os distúrbios comportamentais estão relacionados exclusivamente a déficits biológicos (LAMPREIA, 2007).

Nesse sentido, o autismo apresenta um modelo complexo de entendimento sob diversas óticas. A análise dessa síndrome (conjunto de sinais e sintomas) se dá em diferentes níveis, desde as questões comportamentais até os conhecimentos neurobiológicos, neurofuncionais e genéticos (KLIN MERCADANTE, 2006).

As três principais áreas qualitativamente prejudicadas no Autismo são a interação social, a comunicação e o comportamento (padrões restritos de comportamento, interesses e atividades). A incidência deste transtorno no que diz respeito ao gênero “é que a cada cinco crianças que nascem com autismo, quatro são homens”. Sobre as suas causas, ainda existem muitas dúvidas: “genética, doenças infecciosas, intoxicação química. A única certeza que os pesquisadores têm é que não existe apenas uma causa para o autismo” (CAVALCANTE, 2000, p.87-89).

Também chamado Autismo Infantil ou Autismo de Kanner, o Transtorno Autista apresenta sintomas aproximados aos de outras síndromes, como a do Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno de Rett. Geralmente, esses transtornos estão associados a determinados graus de Retardo Mental (maior propensão para indivíduos do sexo feminino) e outras condições médicas, como anormalidades estruturais do sistema nervoso central, infecções congênitas e anormalidades cromossômicas (DSM-IV-TRTM, 2002, p.98).

O Transtorno Autista manifesta-se, em regra, até os três anos de idade. Na fase escolar, os indivíduos com autismo manifestam progressos no desenvolvimento em determinadas áreas. Na vida adulta, em alguns casos, algum grau de independência é possível, especialmente para aqueles com elevado nível funcional – altas habilidades (DSM-IV-TR™, 2002, p.100-102).

Dá-se a denominação Autismo Atípico “(...) às apresentações que não satisfazem os critérios para Transtorno Autista em vista da idade tardia de seu início, quadros com sintomatologia atípica e subliminar”. É enquadrado, segundo o DSM-IV-TR™ (2002), na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. É quando existe “(...) um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal ou não verbal, ou na presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades” (DSM-IV-TR™, 2002, p.111).

Vale ressaltar que o diagnóstico e a intervenção precoce nos transtornos autísticos são extremamente importantes. Quanto antes forem detectados os sinais do espectro autístico, maiores são as chances de conseguir regredir ou, ao menos, diminuir os sintomas e os efeitos secundários. (TUSTIN apud FONSECA, 2007, p.265). Assim intervenções “educativas amplas precoces, ainda são as melhores tentativas documentadas no tratamento do autismo”.

Baptista (2002, p.128) nos leva a refletir sobre o significado e a importância que o ambiente escolar e as intervenções educativas deveriam ter, não só para aqueles com necessidades educacionais especiais, mas para todos, levando em consideração sua individualidade e suas particularidades

Infelizmente, a escola tradicional em sua estrutura sistemática e rígida não pode conferir esse caráter inclusivo à Educação, nem garantir permanência dos alunos que não preenchem as expectativas acadêmicas clássicas, centradas na instrução e na reprodução de conteúdos curriculares (MANTOAN, 2003).

Como bem ilustra Rocha em seu texto “Quando a escola é de vidro”, os alunos estão subjugados a um sistema que quer, a qualquer custo, contê-los, dominá-los, reprimi-los.

Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! (...) Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito (s/d, p.02).

Esta lógica inflexível dos sistemas de ensino já não cabe mais numa perspectiva atual, onde o maior desafio é reconhecer que “os homens são diferentes e é na diferença que ocorre a compreensão dos seus limites e possibilidades”. Sendo assim, a necessidade de “redimensionar o tempo e o espaço do trabalho escolar, flexibilizar os conteúdos, rompendo com a compartimentalização dos saberes” é fundamental para aprendermos a lidar simultaneamente “com o uno e o diverso” (COSTA; SOUZA, 2004 apud CHICON, 2008, p.34).

Precisamos, portanto, nos empenhar na busca de novos princípios filosóficos que nortearão as relações entre educadores, educandos e o saber. O estabelecimento dessas novas relações será fundamental para que consigamos de fato operar as transformações necessárias para que a escola venha a ser aquele ambiente que imaginamos ideal: de todos e para todos.

ANALISANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA PARA ATENDER AS NECESSIDADES DA CRIANÇA COM AUTISMO

Através de entrevista semi-estruturada, os dados foram coletados e analisados de acordo com o método de Análise de Conteúdo. O roteiro de entrevistas aplicado à diretora, a

coordenadora pedagógica e ao professor de Educação Física não foi o mesmo para os três entrevistados. Dessa forma, as perguntas iguais direcionadas aos três entrevistados serão analisadas conjuntamente e as demais, separadamente.

Procuramos primeiramente identificar a concepção de inclusão da diretora, da coordenadora pedagógica e do professor de Educação Física entrevistados e obtivemos as seguintes respostas:

(...) a gente fala muito teoricamente de inclusão, é... ver aquela criança com as limitações, tá lá... mas infelizmente hoje, ainda é mais na teoria, prática eu acredito que esteja sendo gerada agora, principalmente na cidade de Catalão, nós temos a Santa Clara... (Diretora).

Bem... a inclusão pra mim, é você trazer as crianças ditas não normais para o Ensino Regular, aonde que você possa oferecer a ela um ensino de verdade e valorizar as suas potencialidades, suas competências e suas habilidades (...) (Coordenadora pedagógica).

Inclusão é você trazer aquele aluno que tem alguma necessidade especial para estar trabalhando com essa criança da mesma maneira, da mesma maneira entre aspas né, respeitando a individualidade de cada um, é claro, mas trazendo estes alunos com necessidade especial para trabalhar junto com os alunos ditos normais (Professor de Educação Física).

Através das falas podemos observar que, o conceito a respeito do tema em questão ainda não é bem claro. A diretora citou uma instituição de Ensino Especial, que está fundamentada no paradigma da integração, para fazer referência a um modelo de “escola inclusiva”.

Entretanto, numa perspectiva teórico-conceitual, um fator que merece ser destacado e que acaba por constituir um desafio para o processo de inserção que preconiza a inclusão é justamente a indiferenciação entre os significados específicos dos processos

de integração e inclusão escolar. Como explica Mantoan (1997), apesar de terem significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas. A inclusão

é um processo que exige transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas inclusive da própria pessoa com necessidades especiais, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais, mas que aprenda a conviver com a diversidade humana, por meio da compreensão e da cooperação (CIDADE;FREITAS,2002, p.26).

Quando questionadas se a instituição na qual atuam é uma escola inclusiva, a diretora e a coordenadora pedagógica afirmaram que não e destacaram que a Escola ainda está na tentativa, evidenciando que o que tem feito é integrar alunos com algum tipo de necessidade educacional especial.

Essa Escola é inclusiva? Eu diria não é, mas de outro lado da moeda é. Nós recebemos, não só agora mas em tempos passados, é... criança, adolescente, jovens, com alguma deficiência física ou mental (Diretora).

(...) a escola em si não está preparada para a inclusão. Eu tenho medo. Estou pensando muito que nós não estamos incluindo, que nós estamos, às vezes, excluindo (...) como a gente não tem curso, especialização, os nossos professores não estão qualificados, isso às vezes torna um pouco utopia. (coordenadora pedagógica)

Considerando as falas acima, a escola inclusiva de acordo com Celedón (2008, p.4) é um lugar onde “não há mais a divisão entre ensino especial e ensino regular; o ensino é um e o mesmo para todos”. Cabem também nesse “todos” os alunos sem

deficiência, mas que apresentam outras particularidades (negros, mulheres, pobres), e que têm direito às “formas mais solidárias e plurais de convivência” e a “uma educação global, plena, livre de preconceitos”. Entretanto, esses aspectos não foram considerados, pois na fala das entrevistadas constatou-se a preocupação exclusiva com alunos com deficiência, bem como evidenciaram a falta de preparo/qualificação dos profissionais que trabalham na escola.

A diretora e a coordenadora pedagógica foram ainda questionadas ainda sobre como a inclusão está inserida no Projeto Pedagógico da Escola:

No Projeto Pedagógico da Escola não está, é... registrado, mas nós estamos reformulando esse Projeto, então já vai estar dentro do Projeto para ser vivenciado, porque não adianta estar só no Projeto sem elementos e todos nós somos aprendizes desse processo (Diretora)

(...) a inclusão... é algo que existe, que é possível, só que eu não consigo ver ainda como algo... vamos dizer... não positivo, eu sei, eu valorizo, eu gosto da inclusão, me dou bem com as crianças inclusivas, tenho o maior respeito pelas suas competências e habilidades, mas eu ainda acredito que falta um documento, falta algo na Escola que nos dê mais norteamento pra isso, pra esse trabalho (Coordenadora pedagógica)

Como podemos verificar nas falas acima, a escola está reformulando o projeto pedagógico. De acordo com a fala da diretora e com Mantoan (2003, p. 46) “uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia, nas nossas rotinas de trabalho”. Isto é realmente verídico, mas entendemos que o plano de trabalho e um Projeto Pedagógico que contemplem a inclusão são indispensáveis para amparar e orientar as modificações práticas que precisam ser efetivadas. Nesse sentido, considera-se que é imprescindível

A construção coletiva (educadores) de um plano pedagógico individualizado, de modo que sejam valorizados os recursos do sujeito e estabelecidos objetivos compatíveis com as suas possibilidades de progresso. Nesse plano, o percurso didático deve ser articulado com o plano geral no sentido da coincidência de conteúdos que poderão variar em profundidade (BAPTISTA, 2002, p.131-132).

Ao serem questionadas a respeito do autismo (conceito e características) e quais as implicações para a prática pedagógica, tanto a diretora como a coordenadora pedagógica abordaram em sua fala apenas algumas características que diferenciam o aluno com autismo dos outros alunos:

O autismo, como no dicionário eu diria bem, mas mais palpável com um ser humano eu conheço assim, mais de perto, somente a nossa aluna (...) nós tentamos, é... aceitamos, e nós é... caminhamos num... o que seria, uma luta, uma procura para o bem estar da criança, da família e do conjunto dos colegas que com ela convivem (Diretora).

Pois é, nós temos uma criança autista na Escola... apesar dela não ser um autista clássico, ela não tem todas as características do autista clássico (...) Ela sentava no chão, ela ficava rodando, ela tinha mania de repetição, ela ficava isolada, ela não conseguia o toque (...) o aperto de mão, a troca de olhares... ela vive no mundinho dela (...) o nosso trabalho pedagógico com ela, não sei se está no melhor caminho... Eu acredito que ela poderia ter melhorado às vezes mais, mas por não termos conhecimento, não termos preparo, a gente não conseguiu às vezes atingir todo o objetivo que a gente poderia ter atingido com ela (...) (Coordenadora pedagógica).

Considerando que os depoimentos não apresentaram o conceito de autismo, enfatizamos que num processo de inclusão escolar, conhecer o tipo de necessidade que o aluno apresenta é

indispensável para implementar ações pedagógicas necessárias para o atendimento do aluno em suas especificidades. Assim, reafirma Pedrinelli (1994, apud CIDADE; FREITAS, 2002) que é necessário que o professor que lida com crianças com necessidades educacionais especiais conheça as particularidades de seus alunos, bem como as especificidades das deficiências. Para tanto, os diversos aspectos do desenvolvimento humano (biológico, cognitivo, motor, interação social e afetivo-emocional) precisam ser devidamente conhecidos e compreendidos.

A escolha dos conteúdos, as adequações metodológicas e o processo avaliativo deverão estar de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. O professor deve estar atento a detalhes, como quanto tempo o seu aluno é capaz de permanecer envolvido numa atividade, se ele trabalha melhor em pequenos grupos, se os objetivos e conteúdos curriculares, bem como as estratégias metodológicas utilizadas estão adaptadas às capacidades de todos os alunos visando minimizar as barreiras para aprendizagem (CIDADE; FREITAS, 2002).

Merece ser destacada a fala da coordenadora que evidencia insatisfação ao mencionar os progressos da aluna, demonstrando assim, que as expectativas em relação aos avanços obtidos pela criança estão abaixo dos padrões almejados, que são neste caso, as outras crianças da mesma idade, por exemplo. Justifica este fato pela “falta de preparo” dos profissionais que trabalham com a criança. Assim, enfatizamos as considerações no que diz respeito ao “estar preparado”:

Se nós não estamos, muito menos o político, o jurista, o empresário (assim como a própria escola não estaria preparada). Devemos estar cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficazes. E, não devemos esperar nem aceitar que as soluções venham de fora; é a nossa responsabilidade. Cabe a nós a coragem e ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento, que nos dêem as bases e o rumo para realizar as

mudanças que já se fazem necessárias. Não estar preparados não é um problema, é um desafio. Além do mais, os professores, no geral carecem de uma boa formação para ensinar a qualquer um; em educação, se aprende muito na prática, assumindo os DESAFIOS (CELEDÓN, 2005, p.8).

O professor de Educação Física, quando questionado a respeito das características (limites e possibilidades) do aluno com autismo e como estas refletem na prática pedagógica, afirmou:

eles são muito na deles mesmo, muito introvertidos, é... eles se concentram em pequenas coisas por um determinado tempo, muitas coisas não chamam a atenção deles (...) É... e aqui, geralmente, nas minhas aulas de Educação Física, eu tenho uma aluna no Jardim II... ela... a gente... a aula pra essa turma é uma aula bem diferenciada por causa dela. É claro que o conteúdo é o mesmo, só que a atenção que a gente tem que dar para a criança autista, ela é totalmente diferente (...).

O depoimento do professor indicou algumas características do autismo e como suas aulas se adaptam em função delas. No entanto, não ficou explícito quais seriam essas implicações e as modificações realizadas.

Quanto às características, faz-se necessário enfatizar que a interação social está comprometida, pois os autistas não se interessam pelas outras pessoas. Falta-lhes a reciprocidade emocional, o que consequentemente resulta numa indiferença às outras pessoas e uma tendência ao isolamento. Quanto à comunicação, alguns autistas não desenvolvem a linguagem verbal. Os que conseguem falar geralmente usam palavras e frases de maneira repetitiva ou reduzem o seu repertório de assuntos a temas de seu interesse.

Os autistas apresentam padrões de comportamento estereotipados. Repetições de movimentos como embalar o corpo,

bater ou balançar as mãos, girar ou enfileirar objetos, tornam-se fixações. As brincadeiras são sempre as mesmas e a dificuldade em abstrair é notável (os jogos imaginativos dificilmente são correspondidos). O apego excessivo à rotina pode desencadear episódios de elevado nível de estresse e ansiedade. Os acessos de raiva ou medo podem levá-los a comportamentos de automutilação (roer as unhas, bater na cabeça, morder ou beliscar a si mesmo) (SANTOS, 2007).

Falta aos indivíduos com autismo a capacidade de compreender a existência do “eu” (“self” – reconhecer a si próprio) e do “outro”. Só se interessam em “estabelecer relações significativas com outras pessoas quando evoluem no processo da descoberta de si mesmo (seu próprio corpo, seus limites e possibilidades); é só a partir desse momento que reconhecem a existência do outro” (CAVALCANTE, 2000, p.85).

No que se refere especialmente às crianças com autismo, ressaltamos que a vida mental delas é como a de todos nós, “recheada de emoções, que se traduzem seja em sensações, seja em imagens visuais, seja em fantasias mais elaboradas, que precisam ser acessadas e compreendidas para se trazer o indivíduo para dentro da esfera do humano” (KLEIN apud FONSECA, 2007, p. 266).

Em seguida, quando procuramos identificar na fala do professor de Educação Física quais as estratégias metodológicas utilizadas no seu trabalho com um aluno autista, observamos que a definição das etapas do processo em sua prática pedagógica (conteúdo, objetivos, metodologia, avaliação) e as implicações e modificações implementadas na aula não foram explicitadas.

o conteúdo que eu passo para a criança que é autista é diferenciado. Diferencia assim, no que diz respeito a limitações, a regras, então é mais solto um pouco, né. É... mas é basicamente as mesmas coisas. Se tem uma atividade de arremesso eu tenho que pegar a mesma bola para a criança se interessar, se for uma atividade de corrida, uma

atividade mais individual... eu entrego o mesmo material mas tento ficar mais próximo. Em relação aos objetivos, é tentar passar pra todas as crianças, mas tentar despertar a criança que tem o autismo, para que ela se interesse mais. A metodologia, é igual eu te falei, eu fico muito próximo a essa criança. (...) os recursos materiais são os que nós temos aqui na escola, que é mais na prática esportiva mesmo: é bolas, é piscina (...) eu faço a avaliação contínua né, sempre com todos os alunos, com ela não é diferente, respeitando as limitações da criança, é claro que tudo em cima do princípio da individualidade (Professor de Educação Física).

Considerando a fala acima, entendemos que não existe fórmula ou receita para o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais. Os objetivos pretendidos devem ser estabelecidos tomando o aluno como parâmetro de si mesmo. Quanto à metodologia, é necessário considerar que o que funciona para um aluno ou para muitos, não funciona para todos. O foco da aprendizagem deve estar nas possibilidades e não nas dificuldades da criança. Um ponto extremamente importante é respeitar o tempo de cada um, mais do que o calendário. Outro aspecto relevante é a avaliação que, sendo formativa, irá visar o desenvolvimento das competências do sujeito e não dos conteúdos a serem cumpridos (CELEDÓN, 2005).

Acreditamos que os professores em geral, e especialmente o professor de Educação Física, conhecendo as principais dificuldades do aluno com autismo, precisam se atentar a detalhes que fazem a diferença.

Ao ser indagado a respeito dos recursos pedagógicos, materiais e estrutura física disponibilizados pela escola, especificamente para o trabalho com o aluno autista na aula de Educação Física, o professor indicou ações que a escola realizou para contribuir na sua prática pedagógica, como condições materiais e arquiteturas adequadas, contratação do professor de apoio, dentre outras.

Ao ser questionado sobre de que maneira as aulas de Educação Física Escolar poderiam ser um espaço onde aconteceriam experiências relevantes e significativas para o aluno com autismo, o professor abordou superficialmente aspectos como o desenvolvimento motor e social.

é através das atividades motoras ... nas nossas aulas de Educação Física aqui, elas vem contribuindo demais, porque, primeira coisa, essa aluna tinha muito... muito receio de mim e foi através da aula de Educação Física, a bola... algo diferente que não tem na sala de aula, fez com que, este material pudesse demonstrar mais segurança pra minha pessoa também né, claro que junto com vários profissionais trabalhando também (...) a Educação Física, ela contribui imensamente, mas é muito mesmo, porque é cima dessa matéria que elas vão ter uma sociabilização, uma coordenação motora, ela é preparada melhor pra a sala de aula, então, há uma série de fatores que a Educação Física contribui (Professor de Educação Física).

Considerando as principais dificuldades da aluna com autismo (socialização, comunicação e simbolização), chamamos a atenção para as possíveis contribuições que a disciplina de Educação Física Escolar pode oferecer, interferindo exatamente nas áreas com maior dificuldade; como interação social e comportamento. Assim o trabalho adequado com a psicomotricidade é capaz de ajudar o aluno de forma geral, não pensando somente na sala de aula.

De acordo com Soares et al. (1992, p. 50), a Educação Física é “(...) uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área do conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

Trabalhando esses e outros elementos da cultura corporal de movimento, o professor de Educação Física irá construir na escola um espaço extremamente propício para o desenvolvimento de habilidades físicas, motoras e cognitivas de seus alunos, e ainda

irá auxiliar no âmbito social, através de experiências que proporcionem a apreensão de valores como a interação, a cooperação, a criatividade, a consciência e expressão corporal, dentre outros aspectos.

De acordo com o que está expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a Educação Física, a participação nas experiências oportunizadas nessa disciplina propicia muitos benefícios às crianças, “particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social” (BRASIL, 1997, p.40). Desta forma, o aluno poderá vivenciar nas aulas situações nas quais será desafiado a superar as limitações que suas necessidades especiais impõem, desenvolvendo assim, suas potencialidades.

Após serem questionadas a respeito das ações da Escola na tentativa de atender as necessidades educacionais do aluno com autismo, a coordenadora apontou todos os elementos indicados na pergunta, além de caracterizar a realidade da escola exemplificando algumas das atividades desenvolvidas (formação de professores, currículo, avaliação, metodologia, recursos materiais e estrutura física), enquanto a diretora limitou-se a relatar a experiência prática do trabalho que a Escola vem tentando desenvolver com a aluna autista. Nesse momento, ela apresentou ainda uma justificativa para o fato de a Escola ter convidado um profissional da Educação Física para colaborar neste trabalho.

Pois é, é muito pouco ainda né, que a gente deveria estar mais é... preparado, mas a Escola não... a Escola tem tentado né. O primeiro passo: o ano passado nós trabalhamos com ela na sala sem ninguém para estar orientando. A gente só estava escutando a psicóloga né, e os pais. Agora, este ano, é... nós convidamos alguém pra estar mais próximo... no dia em que olhamos o currículo, alguém se formando em Educação Física, teria como ajudar essa criança assim, em todos os sentidos, no caminhar, no movimento, no toque... então assim, por exemplo... (diretora)

No que se refere ao professor de apoio, citado na fala da diretora, ela enfatiza a necessidade de escolher um profissional da Educação Física, considerando que esse docente é capaz de minimizar dificuldades motoras e falhas na interação social. De fato, é na aula de Educação Física Escolar que as crianças poderão explorar livremente a sua expressão corporal, o que é ideal no caso de falhas na comunicação verbal. A partir das experiências com seu próprio corpo (cansaço, relaxamento, tensão, preparo físico), as crianças poderão conhecer os limites do seu “próprio eu” além de estar em contato e confronto com o “outro”; estas relações estabelecidas nas aulas estimulam a autonomia e a independência, bem como a auto-valorização e a autoconfiança.

Além disso, através de atividades lúdicas de recreação e lazer, é possível estimular o poder de concentração dos alunos, o trabalho em grupo, e ainda desenvolver a motricidade, a orientação espaço-temporal, auxiliar no desenvolvimento da comunicação, etc. As mais diversas experiências sensoriais permitem que a criança vivencie situações de sucesso e a estimule a superar as situações de frustração.

O tipo de avaliação expressa na fala da coordenadora é o mais indicado no que se refere ao processo avaliativo. Baptista (2002, p.131-132) ressalta que os processos de avaliação devem ser “compatíveis com o planejamento: avaliação contínua, coletiva, baseada no sujeito como parâmetro de si mesmo (como estava no início do processo, quais avanços, quais perspectivas)”.

A coordenadora destacou, durante o depoimento, sua inquietação quanto ao despreparo dos professores que lidam com a criança com necessidades educacionais especiais. Como aponta Ferreira e Ferreira (2004, p.38) este despreparo deve-se “principalmente pela ausência de uma política de formação continuada para promover o desenvolvimento profissional dos professores”, visto que “os professores da educação básica não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade”.

Mantoan (2003, p.7) aponta alternativas práticas e diretas para solucionar essa questão:

Quanto à formação continuada, os professores teriam garantido um tempo de estudo nas escolas em seus horários de trabalho para: discutir entre si as suas práticas e trocar experiências; atualizar conhecimentos; dirimir dúvidas; esclarecer situações de sala de aula e cooperativa e coletivamente delinear teorias próprias para explicar como ensinam e como as crianças aprendem em suas escolas. Essa modalidade de formação em serviço inclui também uma auto-formação, porque exige do professor um esforço individual de atualização profissional.

Diante desse fato, concordamos com Ferreira e Ferreira (op. cit. p. 39) ao afirmarem que “é um desafio buscar o equilíbrio entre a realidade atual e o otimismo pedagógico do discurso”.

Finalmente, solicitamos a diretora e a coordenadora pedagógica uma avaliação do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido pela escola.

e a gente só tem bons resultados né. A professora apoio incentiva, faz esse trabalho com ela, até de horário (rotina escolar), que eu acho até bonitinho, o pouco que ela fala... Então, humanamente, eu sinto que nós estamos... hoje, nós estamos abraçando esta causa, através do trabalho de todos os profissionais envolvidos e de todo o trabalho pedagógico da Escola. Mas, a acompanhante pedagógica, que fica corpo a corpo com ela, 4 horas... 4 horas e meia por dia, vê mais as deficiências, as limitações... Mas este ano, ela não está tão agressiva como quando ela chegou para nós (...) (Diretora).

a gente aprende muito com essas crianças e a Escola também (...) eu acho que hoje a inclusão fez com que todo mundo conheça essas diferenças e a Escola proporciona isso pras crianças nossas ditas normais... elas convivem com a diversidade e respeitam as diferenças.

Esse é o meu ponto positivo. Agora, o meu ponto negativo é: bonito no papel mas... no Estado, lei federal, alguém maior, tem que olhar por nós aqui debaixo porque vontade nós temos, mas não nos é dada a oportunidade de tirar isso só da teoria (Coordenadora pedagógica).

Considerando as falas acima, enfatizamos que a questão de trabalhar com a diversidade e socializar as crianças é uma experiência significativa para todo; entretanto, socializar não deve ser o único objetivo da escola, já que esta tem que cumprir seu papel educativo com o aluno, que é transmitir o saber institucionalizado.

Desta maneira, Pimenta (1999, apud FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.40-42) mostra que na perspectiva da cidadania é função da escola formar a criticidade, a criatividade e a autonomia do sujeito no processo de construção do conhecimento, mas restringir as atividades escolares à tarefas essencialmente “práticas, repetitivas, de pouco significado cultural” não é o mais adequado, tendo em vista que a escola tem uma função maior que é a de “incorporar os alunos no processo civilizatório, garantindo que os alunos deficientes, assim como todos os outros alunos, apropriem-se dos avanços do conhecimento, da tecnologia e da diversidade das manifestações culturais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados coletados na escola selecionada, podemos afirmar que esta destaca-se no sentido de estar adequando suas ações pedagógicas, visando o atendimento das necessidades educacionais de uma aluna com autismo e de crianças com outras necessidades educacionais especiais, ao disponibilizar uma sala alternativa onde são realizadas atividades extra-classe e a estimulação pedagógica diferenciada. Além disso, ainda possibilita à turma o acompanhamento de um professor apoio e prioriza a avaliação formativa. A atenção e o carinho

dispensados por todos da comunidade escolar, especialmente à criança com necessidades educacionais especiais, também são aspectos que devem ser destacados no trabalho que essa escola faz. No entanto, tais ações ainda estão longe de serem as ideais, mas já podemos considerá-las importantes para o trabalho com esses alunos, se comparado ao que outras instituições de Ensino Regular têm feito, ou melhor, têm deixado de fazer pelas crianças com necessidades educacionais especiais.

A angústia e as inquietações manifestadas pelos gestores e docentes entrevistados são comuns a toda comunidade escolar e representam, num primeiro momento, um desabafo para em seguida, tornarem-se o resultado de uma avaliação do processo educacional a partir do qual será possível promover mais transformações no intuito de avançar/progredir na busca pela educação inclusiva.

Os resultados da análise dos dados mostraram a necessidade e a urgência de momentos oportunos para a formação de professores em áreas específicas (cursos, debates, discussões) que contemplem a temática da inclusão e as especificidades das necessidades educacionais apresentadas pelos alunos inseridos na instituição, assim como prevê o documento que norteia a prática pedagógica da Escola.

Como as adaptações e medidas foram feitas em função da aluna com necessidades educacionais especiais e não para atingir todos os alunos, podemos afirmar que esse processo aproxima-se mais do paradigma da integração, pois não se pode estar mais ou menos incluído. Assim, as ações realizadas pela escola podem ser consideradas inclusivas, mas na prática resultam no processo de integração. As entrevistadas demonstram, através das falas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, que eles têm consciência e clareza da escola não ser inclusiva, apesar de possuir matrícula de alunos com deficiência - fato que contribui para o reconhecimento da verdadeira realidade, fundamental para conhecer as falhas a serem corrigidas e possibilidades de avanço para o processo.

Sendo o autismo ainda pouco estudado, muitos aspectos nesse tema são obscuros para a ciência e, por isso, não podemos perder de vista que os enigmas existem para serem desvendados. Assim, é preciso e necessário tentar, experimentar e descobrir novas formas de lidar com as dificuldades e superar as barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Assim é clara a demonstração que cada criança é única em suas particularidades, e além de conhecermos e reconhecermos suas especificidades precisamos compreendê-las a fim de tratá-las adequadamente.

Frente aos objetivos propostos para o estudo, entendemos que os resultados obtidos permitirão aprofundar os debates referentes ao tema, bem como ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento na área, com vistas a subsidiar os gestores educacionais na tomada de decisões político-culturais e administrativas acerca da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, além de auxiliar professores que trabalham na perspectiva da inclusão para atender as diferenças individuais dos alunos, levando em conta as necessidades de todos.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: _____. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Rio Grande do Sul: Artmed, 2002. p.127-143.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília. MEC/SEF, 1997.v.7.96 p.
- CARMO, A. A. do. *Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho*. REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília, v. 13, n. 23, 2001. p. 43-47.
- _____. Inclusão escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? REVISTA INTEGRAÇÃO. Edição Especial. Brasília, v. 14, 2002. p. 06-13.
- CAVALCANTE, R. *Em que planeta você mora?* REVISTA SAÚDE. São Paulo, 2000. p. 84-89. nov.
- CELEDÓN, E. R. *Inclusão Escolar: um desafio*. 2005. Disponível em: <<http://www.geocities.com/profestebanpolanco/inclusão.htm?200822>> Acesso em: 22 out. 2008.
- CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no contexto da Educação Física Escolar. REVISTA MOVIMENTO. Porto Alegre, v. 14, n. 01, jan.abr. p.13-38. 2008.
- CIDADE, R. E., FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília, v. 14, 2002 p. 26-30.
- DSM-IV-TR™ – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 98 – 155.
- FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: LAPLANE, A. L. F., GOÉS, M. C. R. I de (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.21-48.
- FONSECA, V. R. J. M. R. O autismo e a proposta psicanalítica. In: PINTO, M. da C. (orgs.). *O livro de ouro da Psicanálise: o pensamento de Freud, Jung, Melaine Klein, Lacan, Winnicott e outros*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007. p. 263-74.
- KLIN, A., MERCADANTE, M. T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. REVISTA BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. 2006. v. 28. supl. 1. s.1-2.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. Estudos de Psicologia, Campinas. jan.mar. 2007. v.24, n.1, p.105-114.

MANTOAN, M. T. E. (org.) *A integração da pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. 235 p.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por que? E como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. 95p.

ROCHA, R. *Quando a escola é de vidro*. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_18.htm>. Acesso em: 14 dez. 2008.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, C.S. *Políticas públicas de Educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais: inclusão ou exclusão educacional*. 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SANTOS, L. *Mitos e verdades sobre o autismo*. 2007. Disponível em: <<http://www.indianapolis.com.br/si/site/0500>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

SASSAKI, R. K.. *Terminologia sobre deficiência na era da Inclusão*. Disponível em: <<http://www.ancorar.com/educacaoonline/index.php?view=article>>. Acesso em: 03 dez.2008.

SOARES, C. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1993.119p.