

UM ITINERÁRIO INCLUSIVO: A TECNOLOGIA ASSISTIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marcus Vinicius da Silva ¹

RESUMO

Alocado dentro das reflexões acerca das possibilidades democráticas de uma Educação Física adaptada e inclusiva, este trabalho tem por objetivo trazer uma reflexão crítica no desenrolar de sua práxis pedagógica para atividades adaptadas para alunos autistas do Ensino Básico, a partir de revisão de literatura e pesquisa de campo com alguma deficiência motora, cognitiva. Por meio da investigação teórica, levantou-se informações importantes afim de indicar acerca da dinâmica de como uma instituição pedagógica poderia assumir uma personalidade inclusiva que traz em suas estratégias de ação, a Tecnologia Assistiva para construção de conceitos procedimentais e atitudinais, de forma pontual, concreta e acessível. Desnudou-se questões como a formação dos professores acerca da particularidades das deficiências e carência de escolas em atender a heterogeneidade do seu público. Por fim, o presente trabalho buscou contribuir para a compreensão do conceito de TA, principalmente no contexto da educação especial, atrelado a importância da articulação/interlocução dos constituintes do sistema educacional, seja equipe gestora, professor da sala de recursos, ensino regular e demais redes de apoio, perpassando na Educação Física e tendo como esteio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na construção de uma nova cultura profissional, que seja adaptada e que jamais deverá ser silenciada nas práticas escolares, caso contrário, a Educação Física não poderá nunca se definir como um saber inclusivo rumo à uma sociedade mais democrática

Palavras-chave: Práticas Educativas, Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A Tecnologia Assistiva - TA foram incrementadas na escola afim de auxiliar o professor na condução no ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. A terminologia foram baseados nos critérios do ADA - *American with Disabilities Act*, Cook e Hussey (1995) definem TA como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência” na escola

No Brasil estas tecnologias foram introduzidas pela o Ministério da Educação, o Serviço de TA nas escolas públicas por meio do Programa Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF). As SRMF são espaços onde o professor especializado realiza

¹ Graduado do Curso de Educação Física - Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, mvinicius98@hotmail.com;

o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, no contraturno escolar. É atribuição do professor do AEE reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de recursos de TA que serão necessários à participação de seu aluno nos desafios de aprendizagem que acontecem no dia a dia da escola comum. Identificando o recurso de TA apropriado, o professor encaminhará a sua aquisição e trabalhará junto com seu aluno capacitando-o no uso da tecnologia. Juntos, levarão esta ferramenta para a escola, visando a superação das barreiras à plena participação do aluno nos vários projetos, experimentos, acesso às informações, produções/registros pessoais, comunicação e avaliações.

Este trabalho busca enaltecer uma reflexão crítica para professores de Educação Física em sua metodologia do ensino das atividades físicas adaptadas com uso de TA em espaço da Educação Básica com alunos autistas, que tem como objeto a revisão literária no desenrolar de suas práxis pedagógicas para atividades adaptadas para alunos com alguma deficiência motora, cognitiva. Na investigação problematizará se os professores tem a proficiência adequada para utilizar as tecnologias que auxiliam os alunos na aprendizagem. Desta forma, este trabalho busca decorrer sobre a metodologia do ensino das atividades físicas adaptadas na Educação Física.

As observações foram obtidas entre a primeira semana de outubro e novembro de 2019, sendo examinadas 15 (quinze) aulas neste referido período, no turno matutino ou vespertino. Estas análises das aulas de dois professores coordenadas pela Professora, em suma, este auxílio dado por parte do corpo docente e dos demais funcionários permitiu a total liberdade por parte do observador.

No sentido de entender melhor a especificidade da Educação Física adaptada, buscou-se respaldo em um referencial teórico que abarcasse esta problemática, para tanto, uma breve revisão da literatura acerca da prática pedagógica para alunos com deficiência, como também buscou-se adentrar-se na especificidade do autismo, uma vez que esta deficiência é mais recorrente entre os alunos observados.

A relevância deste trabalho justifica-se pelo próprio processo de construção de um futuro professor de Educação Física, afinal, é através de uma dialética entre o conhecimento apreendido durante o curso da sua formação e o contexto social em que sua prática pedagógica desenrolar-se-á.

METODOLOGIA

Na pesquisa bibliográfica foram consultadas várias literaturas relativas ao assunto em estudo, artigos publicados na internet e que possibilitaram que este trabalho tomasse forma para ser fundamentado. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica. A pesquisa de campo foi realizada durante as visitas na escola municipal na em Maceió-AL. Estas visitas foram em vários períodos para observar as aulas dos professores de educação física, bem como para a elaboração da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa de campo é uma forma de levantamento de dados no próprio local onde ocorrem os fenômenos, através da observação direta, entrevistas e medidas de opinião.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como importante documento de caráter normativo que define e norteia o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica subsidiada por princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pela Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) para a formação humana integral em prol de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1996, 2017).

A correlação entre o letramento matemático e o uso das tecnologias/tecnologias digitais decorre do desenvolvimento integral, salientado pela BNCC como as habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas, forma significativa e contextualizada, reconhecendo, assim, o caráter inclusivo quanto ao uso das tecnologias na construção efetiva e concreta na compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da

matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso para todos os estudantes e principalmente para os estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2017).

A BNCC em suas linhas destaca 10 competências que auxiliam na formação acadêmica (conceitual e atitudinal) e na construção de habilidades (procedimentais) do estudante desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, entre elas, destacamos 05 (cinco) competências que estão correlatas ao uso de tecnologia: Conhecimento, Pensamento Científico, Crítico e Criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura digital, buscando sempre contextualizar e dar significado aos desafios interdisciplinares (BRASIL, 2017).

Essas cinco competências apresentam-se interligadas ao uso e aplicabilidade das tecnologias enquanto ferramentas pedagógicas que podem facilitar o acesso e a aprendizagem e, até mesmo, eliminar barreiras que impedem os estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva de terem acesso ao currículo (BRASIL, 2017).

Cabe destacar que a BNCC não faz referência direta à TA, mas por analogia podemos interpretar que o uso das tecnologias e principalmente das tecnologias digitais são fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante público-alvo da educação especial, onde diz que é preciso reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular aos estudantes com deficiência, ou seja, não é um currículo a parte, mas sim um tempo maior de realização das atividades e estratégias/recursos que corroborem com o aprendizado significativo e contextualizado.

Sendo assim, essa facilidade ou possibilidade de acesso à vida, à sociedade e, sucessivamente, à educação é que nos incentiva a busca constante de produção científica, formação continuada e aperfeiçoamento profissional, pois a TA surge como uma área do conhecimento com características interdisciplinares, pois a somatória de ações multiprofissionais e seus olhares técnicos frente às limitações sociais, físicas, sensoriais e intelectuais proporcionam ajudas técnicas pontuais, e essas ajudas maximizam a aprendizagem individual e, num olhar geral, maximiza a aprendizagem de todos.

Com relação ao termo “assistiva”, não há uma definição conceitual em dicionário da palavra, porém é um termo utilizado em outros países como sinônimo de “ajudas técnicas”, pois deriva da palavra assistir que quer dizer ajudar, auxiliar.

Segundo Bersch (2006), TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. “A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento” (BERSCH, 2017, p. 2).

Diante da conceituação do que é TA, para lidar com as incertezas trazidas por essas mudanças, é necessário um amplo trabalho de reflexão coletiva e uma interlocução do trabalho docente da sala regular e o professor especialista da sala de recursos multifuncionais quanto ao atendimento educacional especializado (AEE). “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH, 1993).

Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, autonomia e participação social.

De acordo com Bersch (2006, p.92) a aplicação destas TA “na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas.” É a partir daí que encontramos meios de o aluno ‘ser’ e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento do aprendizado. Entretanto, encontramos escolas que não oferecem estes recursos para Ensino Básico, assim este trabalho visa investigar as peculiaridades que existe na escola com AEE: os professores, os alunos e como está sendo desenvolvida a captura de habilidades e competências para construção do conhecimento para este público.

Para uma introdução teórica ao problema da Educação física para alunos com deficiência, o texto de Eliane Mauerberg de Castro (2011) consiste em um sério trabalho acerca do problema oferecendo-lhe subsídios teóricos, críticos e metodológicos. A autora não deixa de salientar o problemático contexto da educação corporal da sociedade contemporânea, marcada pela obesidade em diversos grupos etários, proporcionada pela vida sedentária e alimentação desregrada, evidentemente que as crianças pertencem a este contexto, ainda mais quando as mesmas são portadoras de

deficiências motoras ou cognitivas, tornando-se ainda mais difícil sua inclusão em mundo social tão hostil as minorias.

Seu pensamento está em consonância com Sherril (1998), onde há uma clara definição de dois métodos à atividade inclusiva, as saber, o *regular* em que há uma uniformidade na prática, um modelo de movimento, um padrão que é repetido pelos alunos e o *inclusivo* permitindo um sortido padrão de movimento, em suas diversas formas e atividades. Os métodos têm como objetivo ensinar conteúdos de orientação competitiva, cooperativa ou individualizada, além de permitir um ensino das atividades elementares e básicas capacidades físicas. Ainda seguindo Sherril, Castro também expõe as áreas do domínio educacional, a saber, I. Psicomotor (padrões de habilidades motoras, funcionamento perceptivo-motor, condicionamento físico); II. Afetivo (auto-estima, apagamento da tensão e aparecimento do prazer, habilidade social); III. Cognitivo (habilidade cognitiva lúdica, tempo de lazer, expressão criativa). Evidentemente que esses domínios fornecem uma mirada à análise do desenvolvimento educacional e que foi de suma importância para um entendimento holístico das questões implicadas em escolas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como foi observado, o autismo é a deficiência mais recorrente entre os alunos, neste sentido, uma rápida revisão de literatura sobre o assunto fez-se necessária. O texto de Gracioli & Biachi (2014) permite uma interessante intróito ao binômio autismo/inclusão, para as autoras o autismo é definido como "Transtorno global do desenvolvimento que atinge os principais aspectos relacionais do indivíduo, podendo ser reconhecido pela seguinte tríade de comprometimento: comunicação, interação social e atividades restrito-repetitivas."

As pesquisadoras não hesitam em apontar a enorme dificuldade que as instituições de ensino e o corpo docente, ou melhor, a sociedade em geral ainda possuem frente ao autismo; "A construção dessa almejada inclusão de sucesso também", afirma o estudo, "demonstrará ter sido conquistada a partir do momento em que suprir a necessidade educacional e social do autista, em suas potencialidades e possibilidades" (p. 2014). Para esse processo de inclusão seria preciso uma articulação muito maior entre escola,

família, poder público; no entanto, o papel do professor não deixa de ter uma suprema relevância e, combinado com uma visão crítica-conscientizadora assinalada acima, poderá munir-se de teorias e métodos

Farinha (2014) insiste no princípio de adaptabilidade e inclusão que percorre todo o pensamento acerca da educação física para alunos com deficiência motora, cognitiva ou de sociabilidade, questões que perpassam o comportamento de um autista. “A principal possibilidade para uma melhoria constante é uma maior consideração das suas singularidades e mais treinamento para profissionais para ajudá-los a entender seus estilos de aprendizagem” (FARINHA, 2014. p. 26). Portanto, a Educação Física tem um papel de suma importância para o desenvolvimento de competências e habilidades necessário para uma educação de fato abarcante, uma cultura corporal compartilhada de forma mais democrática. Apoiada nos Parâmetros curriculares Nacionais e na perspectiva teórica de Strapasson; Carniel (2007) ela aponta para relevância da Educação Física no processo de inclusão de crianças e jovens portadores de autismo:

A Educação Física é uma área que engloba aspectos psicológicos, biológicos, sociológicos e culturais e a relação entre eles, assim apresenta um papel importante no desenvolvimento global dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, tanto no desenvolvimento motor quanto no desenvolvimento intelectual, social e afetivo (STRAPASSON; CARNIEL 2007 apud FARINHA, 2014, p. 26)

De fato, através deste rápido recorrido teórico, pode-se analisar, com o olhar teórico que respeite a especificidade do objeto deste relatório, como as reflexões próprias deste contexto escolar marcado pela multiplicidade de seu alunado. Ainda é preciso assinalar que as atividades observadas estão dentro do AEE que são inseridas no seio da escola e que buscam desenvolver métodos para uma aprendizagem lastreada pela inclusão de jovens com deficiência.

Neste apanhado junto a coordenação do Atendimento Educação Especial, foi apresentado uma lista com (24) vinte e quatro alunos, sendo (4) quatro no primeiro ano do Ensino Fundamental; seis (6) no segundo ano do mesmo nível; seis (6) na terceira série; quatro (4) no quarto ano e, por fim, mais quatro (4) no quinto ano. As deficiências variam, há diagnósticos que acusa “paralisia cerebral”, “epilepsia”, “albino” e “autismo”.

Este fato é muito importante para pensar as dificuldades de um contexto bem assinalado pelo referencial teórico (Beltrame, 2015; Strapasson & Carniel, 2007) e permite a observação de questões como obesidade, o papel do professor no processo de inclusão e a deficiência da estrutura das instituições de ensino para atender aos casos particulares. O caso deste estudante e deste professor, do ensino/aprendizagem constrangido pelo contexto social demonstra de forma cabal a problemática que um profissional de Educação Física forçosamente deve estar inserido.

Por outro lado, um fato importante pode ser retirado *a priori*: não há uma conexão entre o corpo docente e o núcleo de Atendimento a Educação Especial; o próprio acontecimento de um professor perceber as dificuldades do aluno e este não figurar na lista dos diagnosticados já demonstra claramente a incomunicabilidade entre os professores e a coordenação do núcleo, que entra em funcionamento durante três dias da semana, a saber, terça-feira, quarta-feira e quinta-feira, nos períodos vespertino e matinal.

O professor não estabeleceu uma mediação com as dificuldades específicas de uma educação para alunos portadores de deficiência, conforme preconiza De Souza (2014) e Farinha (2014); quer dizer, seu método, nesta aula, não possui uma multiplicidade para além da atividade padronizada, uma metodologia que não busca conectar a inclusão e a particularidade. Ao perceber esta discrepância entre o ritmo dos alunos em geral e as duas adolescentes, o professor passou ao largo desta dificuldade, não buscou contorná-la com uma atividade que respeitasse a particularidade.

O aluno diagnosticado com autismo é copiosamente interativa, o que facilita sua relação com outros alunos e com o professor. Portanto, o professor não acha-se na dificuldade de ter que formatar os movimentos, uma vez que o seu aluno consegue interagir com o seu procedimento. Na instituição, o observador entrou em contato com a psicopedagoga, responsável pelo núcleo de Atendimento Escolar Especial no período vespertino; a mesma afirmou que, neste período em que trabalha, atende a 10 (dez) discentes. Sendo que duas crianças possuem retardo mental e os demais não possuem um diagnóstico especializado, contudo, informa também que eles possuem deficiência intelectual em variados níveis.

De fato, a prática assinada pela psicopedagoga respeita a particularidade dos integrantes do corpo discente. Conforme aponta incursão bibliográfica que antecedeu a observação da observação, a prática pedagógica lúdica e a diferenciação conforme o

nível de dificuldade cognitiva é um elemento de suma importância no processo evolutivo dos alunos, para que, desta forma, a Educação física, centrada em uma prática de inclusão, possa cumprir seu papel para uma cultura corporal mais democrática.

Nesta visita, foi possível observar uma aula com o professor, no quinto ano (b). A aula foi executada numa área externa da instituição. Nesta atividade pedagógica, havia três alunos diagnosticados com deficiência pelo AEE, todos já citados na última visita. As duas alunas tem um comportamento motor-cognitivo bastante ativo e entendem muito bem aos comandos do jogo e a explicação do professor, aliás, fica evidente que ambas já tinha conhecimento das regras do jogo. No entanto, o outro aluno com diagnosticado com autismo ficou estagnado, agindo de forma flagrantemente passiva, sem responder aos comandos instaurados pelo professor.

Neste ponto foi possível observar que os professores não possuem clareza acerca do diagnóstico do núcleo de Atendimento Escolar Especial, uma vez que toda organização pedagógica, quer dizer, a projeção da sequência didática não leva em consideração o caráter heterogêneo do seu corpo discente, onde figuram dezenas de alunos com deficiência motora, cognitiva ou de sociabilidade. Na verdade, os fatos observados nestas visitas apenas reforçou a evidente falta de conexão entre uma tentativa de educação adaptada e inclusiva, o que torna ainda mais flagrante a falta de articulação dos elementos da administração, dos docentes e dos mecanismos como o núcleo de auxílio a alunos com deficiência.

As atividades foram coordenadas pela psicopedagoga; pela parte de manhã, o departamento atende a quatorze crianças, uma vez que os outros dez alunos, dos vinte e quatro diagnosticado, são atendidos no turno vespertino. No dia da visita, doze alunos estavam sendo atendidos.

Ao conversar com a responsável, pode-se observar que o público deste período é caracterizado por um déficit cognitivo moderado, conforme aponta o próprio diagnóstico. A psicopedagoga utilizou a prática de *anamnese*, para medir a evolução da capacidade cognitiva, através da observação da maneira como os alunos mobiliza a memória para minimizar os problemas relacionados à sociabilidade. Esta atividade é muito importante ao atendimento de discentes diagnosticados com autismo, que estavam em processo de avaliação neste encontro relatado.

Na aula observada no 2º ano, o Professor iniciou com uma roda de alunos, onde é possível uma interação maior entre os alunos e o docente. O docente utiliza uma corda

como instrumento lúdico; ele propõe a brincadeira de “pular corda”. Neste contexto de sala de aula, há dois alunos diagnosticados com autismo. O comportamento de um deles é típico das dificuldades de sociabilidade enfrentadas pelos alunos que possuem esta particularidade, ele não se concentra para uma escuta detida dos comandos instaurados pelo professor. Porém, quando o docente concentra sua atenção em movimentos diferenciados pra que este aluno seja inserido atividade lúdica, desta forma, o docente consegue introduzi-lo na dinâmica.

O outro autista presente na atividade não adentra na atividade, tornando-se introspectivo, ele evade-se e fica em um canto da sala. Neste momento, o professor propõe uma nova atividade com este aluno, trata-se de uma seqüência didática que utiliza uma bola que é jogada entre ele e o aluno autista, desta forma, o professor consegue aplicar sua atividade lúdica, apesar de não conseguir trazer o aluno para uma participação com os outros discentes, no entanto, o professor insistiu em respeitar a particularidade do autismo no que concerne a sua relação social privativa.

Foi observado uma atividade no 2º ano (b), que possui um aluno diagnosticado com TEA. O professor utiliza duas bolas, como elemento lúdico da atividade, ele inicia um jogo cooperativo, onde os participantes precisam repassar a bola entre si, o docente explica a atividade no começo da prática; de uma maneira geral, os alunos entendem e obedecem aos comandos estipulados. Porém, o aluno com autismo, Eduardo, não consegue integralizar-se com na dinâmica da sala de aula, por isso, o professor busca chamá-lo diretamente, olhando-o de maneira detida e trabalhando melhor a particularidade do estudante, no entanto, sem muito seu sucesso desta vez. Ao terminar a aula, o aluno autista queda-se deitado ao chão, sem ter apresentar vontade de levantar-se e ir-se à aula subsequente.

Numa aula do segundo ano (C), havia 15 (quinze) alunos na sala, havia uma aluna autista em sala, inclusive, a mesma é irmã do aluno citado anteriormente e também portador de autismo. Esta duas aulas aplicadas pelo mesmo professor, em um mesmo nível escolar e com a presença de autistas em ambas, revelou a multiplicidade metodológica que a Educação física requer dos professores, veja-se que não há uma padronização absoluta e que cada aula porta sua particularidade, apesar da aparente semelhança. Neste sentido, o professor soube muito bem adequar sua práxis pedagógica ao momento.

A aula observada neste dia foi de cunho expositivo acerca do tema da *Estafeta*, que deu-se no terceiro ano (b). No momento da aula, havia dois estudantes diagnosticados com autismo na sala. Mas os alunos autistas se comportam de acordo com os demais. O professor expõe elementos conceituais sobre o tema, na lousa; assinalou as vantagens e particularidades do sistema de estafeta. O aluno autista concebe total atenção à explicação do professor, que fala acerca das benesses do trabalho em equipe, que é mais importante numa competição é a participação. Neste ponto, o aluno com TEA indica que gosta de ganhar sempre; para além desta visão competitiva, o que importa é que o discente arguiu sobre o tema estudado, o que deixa claro sua preocupação em participar da aula e quebra a possível dificuldade de socialização que o autismo pode desdobrar. Ao terminar não foi necessário que o docente adaptasse suas atividades, uma vez que o aluno com autismo não demonstra nenhuma dificuldade em reação aos demais, mantendo-se no mesmo nível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o professor compreende sua realidade, enxerga sua clientela, adequa conteúdos e, adaptando recursos, poderemos afirmar que esse professor compreende o real papel inclusivo entre o ato de aprender e ensinar. Nunca saberemos tudo, porém o desejo de sermos melhores e tornar o mundo de alguém melhor faz valer a pena estar nessa profissão, fazendo do processo educativo muito além do ato de transmitir conhecimento, mas sim fazer da escola uma ferramenta política de participação social e de transformação de realidades.

Que saibamos olhar as potencialidades que cada um tem, somos mais quando somos juntos, independente de nossas limitações. Por fim, esta observação permitiu uma mirada entre prática e teoria e deixou muito claro que, quando o professor compreende sua realidade, enxerga sua clientela, adequa conteúdos e, adaptando recursos, poderemos afirmar que esse professor compreende o real papel inclusivo entre o ato de aprender e ensinar e que a problemática de uma atividade adaptada jamais deverá ser silenciada nas práticas escolares, caso contrário, a Educação Física não poderá nunca definir-se como um saber inclusivo rumo à uma sociedade mais democrática.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *In: Ensaios Pedagógicos*, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**: assistiva, tecnologia e educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, p. 1-20, 2017.

BELTRAME, A. L. N.; SAMPAIO, T. M. V.. Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 3, p. 377-388, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CASTRO, E. M.. **Organizando a atividade física adaptada: programas e metas In: _____, Atividade física adaptada**. 2ª ed. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito, 2011. cap. 10, p. 333-367.

FARINHA, A. P. V.. **Inclusão de autistas nas aulas de educação física: possibilidades pedagógicas que podem auxiliar em suas potencialidades**. 2014. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1993.

GRACIOLI, M. M.; BIANCHI, R. C.. **Educação do Autista no Ensino Regular: Um Desafio à Prática Pedagógica**. Nucleus, v. 11, n. 2, p. 125-138, 2014.

MARCONI, M; LAKATOS, E.M.. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.

RADABAUGH, M. P. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities** - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, 1993.

SOUZA, C. S. J.. Entre o adaptar e o incluir: uma abordagem interdisciplinar da disciplina de educação física adaptada. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 15, n. 1, 2014.

STRAPASSON, A.; CARNIEL, F. **A educação física na educação especial**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 11, n. 104, 2007.