

Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana

*José Francisco Chicon **

*Maria das Graças Carvalho Silva Sá***

Resumo: Estudo qualitativo no intuito de conhecer o processo educacional de uma criança autista num Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória, ES. Utiliza o método cartográfico, objetivando captar os possíveis engendramentos instituídos com os processos inclusivos de ensino que ali se agenciavam e sua implicação com os processos de formação de professores na Educação Básica. Argumenta sobre a relevância que se apresenta, para crianças autistas, a escuta e o olhar no sentido da presença e da aposta, de forma que os envolvidos com essas crianças ofereçam-lhes movimentos que ecoem em suas representações inconscientes no intuito de promover mudança da condição alienante de objeto para uma unidade denominada sujeito.

Palavras-chave: Equidade. Educação Física Transtorno Autístico. Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo resulta de uma pesquisa realizada num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Vitória - ES, consistindo no acompanhamento educacional de uma criança com autismo, inserida em uma turma regular, três vezes por semana, durante o ano letivo de 2007. Os dados foram coletados e registrados por meio de fotografias, fontes documentais e diário de campo. Foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, tendo a divulgação autorizada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O estudo objetiva conhecer os processos educacionais presentes a essa paisagem escolar e discuti-los, em especial no contexto das aulas de Educação Física, em relação aos movimentos instituintes/instituídos como inclusivos que ali se forjam. Nessa

*Professor Adjunto do Departamento de Ginástica e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do CEFD/UFES, Vitória, ES, Brasil. E-mail: chiconjf@yahoo.com.br

**Professora adjunta do Departamento de Ginástica; integrante do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA) da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil.

perspectiva, buscamos pistas para produzir, coletivamente, dispositivos que favoreçam os processos inclusivos no sentido da escuta, do rigor, da criação e da luta contra o aprisionamento das diferenças que se instalam em/por nós a priori, uma vez que a "[...] diferença é justamente o que nos arranca de nós mesmos e nos faz devir outro" (ROLNIK, 1995, p. 255).

As ferramentas teórico-epistemológicas utilizadas fundamentaram-se nas contribuições dos estudos psicanalíticos e nas considerações tecidas pelos estudos nos/dos/com os cotidianos, com vistas a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. Neste estudo, tomamos por referência o debate tecido por Linhares (2001) acerca dos processos de escolarização como uma interessante estratégia de pensar uma escola pública comprometida com uma formação que tome o direito à diversidade humana como uma premissa.

A opção teórico-metodológico pautou-se na cartografia (ROLNIK, 1995), numa busca incessante por aprender sobre a coexistência de processos que alteram continuamente o curso das práticas educacionais, no sentido da potencialização dos discentes, em prol de pressupostos de liberdade cuja estética da existência preconize a diversidade/diferença. Como forma de melhor situar este estudo, traremos, a seguir, o cotidiano da paisagem investigada, tendo como foco o contexto organizacional, no que tange ao entendimento produzido no/com o grupo acerca da educação/ educação inclusiva. As ações inclusivas experienciadas serão problematizadas com destaque para os movimentos disparados no contexto das aulas de Educação Física escolar.

Para sustentar tais considerações, tomaremos como base os estudos nos/dos/com os cotidianos, ao evidenciar a reflexão acerca das múltiplas e polifônicas formas de se tecer conhecimento. Consideraremos as complexas e contraditórias dinâmicas que são produzidas nos/pelos/com cotidianos (CERTEAU, 1994) escolares, aqui concebidas como espaços privilegiadores de produção de conhecimento, "[...] a partir do rompimento de fronteiras disciplinares e da criação de redes de relações, de comunicação, de conhecimento e de significações" (ALVES; GARCIA, 2008, p. 13).

Nesse movimento, gostaríamos de iniciar esta reflexão chamando a atenção para uma fala de Ferraço (2007), quando nos alerta para entender que os conflitos que pulsam na/da escola emergem de uma crise socialmente paradigmática, cujos valores, éticos, políticos, institucionais, econômicos, entre outros, que ali se instituem, não dão conta dos movimentos da sociedade vigente. No entanto, isso se torna desafiador quando, de forma leviana e equivocada, deslocamos os focos de discussão à procura de um "culpado" para o que está posto à realidade escolar, sem que se promova uma análise mais rigorosa acerca do contexto micromacropolítico que perpassa essas discussões.

Em geral, encontramos sempre, na figura do professor, o artista ideal para exercer esse papel, ou seja, para ser o vilão dessas histórias. Isso ocorre principalmente quando nos deparamos com profissionais massacrados por um capitalismo instalado, que sabota o nosso direito de sonhar profissionalidade com mais dignidade em detrimento de jornadas de trabalhos excessivas, apesar de seus vencimentos nem sempre serem suficientes para sobreviverem, quanto mais para se tornarem um professor/reflexivo de sua própria prática.

É possível que esse olhar culpabilizador, que atravessou/a as práticas educativas vigentes, tenha contribuído para transformar os contextos escolares em paisagens que (re)afirmam o exercício do controle e da punição, exacerbando personalidades autoritárias e controladoras, responsáveis pelo desânimo que acomete muitos dos protagonistas da Educação/Educação Física. Nesse bojo, faz-se necessário instituir uma outranova lógica de vida, em que o respeito e o reconhecimento à diversidade humana nos sejam uma premissa, apesar de reconhecer os desafios que essa perspectiva nos impõe, no que diz respeito a "[...] nos aproximar não só uns dos outros, mas nos apropriarmos das múltiplas conexões com a vida, decifrando-as sem perder o sentido da solidariedade" (LINHARES, 1999, p. 11).

Buscando contextualizar um pouco mais, Certeau (1994) nos alerta para o fato de que, no intuito de sistematizarmos nossas ações cotidianas, instituímos burlas/táticas conscientes ou não. Esses movimentos nos provocam a produzir outrasnovas formas de se tecer

os nós que atravessam nossas vidas e, conseqüentemente, potencializam nossa capacidade de criação.

Entretanto, faz-se necessário que nós, educadores, na tentativa de transpormos os abismos entre a escola real e a imaginária, reavaliemos cotidianamente nossas ações. Afinal, é preciso correr riscos, já que tudo o que fizermos terá sempre duas possibilidades: ou refundaremos à mesmice, isto é, utilizaremos a escola, única e exclusivamente, como um espaço de sujeição e regulação dos indivíduos, indo ao encontro do pressuposto fascista do capital, ou transgrediremos o que está posto, reinventando a cultura e a civilização, utilizando a educação num contexto plural, de forma a contribuir para reverter a situação a partir da autonomia, isto é, valorizando a transgressão em prol da libertação. Como nos diria Linhares (2001, p. 20), assumindo "[...] a educação como depositária da esperança, vendo na liberdade um permanente devir".

Assim sendo, defendemos a premissa de que o professor não deve perder de vista o seu compromisso pedagógico com a formação de seus alunos, no sentido da autonomia e da responsabilidade com a vida. Para tanto, precisamos reavaliar cotidianamente nossas ações, a fim de que elas não caminhem de encontro a esse objetivo no campo da educação e de uma perspectiva inclusiva.

2 SITUANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NESSE CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao direcionarmos estas considerações para o cotidiano das práticas educativas no âmbito da Educação Física escolar¹, percebemos que esse contexto não se diferencia. O que vislumbramos, majoritariamente, são aulas fundamentadas na aptidão física, reafirmando aos indivíduos que não apresentavam tal condição inicial a percepção social excludente da incapacidade. Compreendemos, assim, que ao elegermos o entendimento acerca da Educação/Educação Física, na perspectiva do rendimento físico/

¹Prática corporal sistematizada instituída na/pela/com a cultura, que se utiliza da linguagem corporal em todas as suas possibilidades de fazeres/saberes como um instrumento favorecedor à emancipação dos indivíduos, considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões e em constante transformação (BRACHT, 1999; SOARES *et al.*, 1992).

biológico, desconsideramos outros significativos conteúdos produzidos na/pela cultura, inviabilizando uma ação pedagógica que considere o ser em todas as suas dimensões humanas, ou seja, acima da visão dualista.

Ao encontro desse posicionamento, Carmo (2001) afirma que, ao analisarmos o contexto que envolve a Educação Física Adaptada, percebemos que, no campo dos esportes adaptados, muitos avanços têm sido feitos, especialmente no que se refere à participação das pessoas com deficiência nos esportes paraolímpicos. No entanto, isso não ocorre na mesma dimensão, quando nos deparamos com espaços educativos regulares no âmbito da Educação Física.

Em nosso entender, as interações sociais permeiam os espaços educativos e o seu entorno, ainda alicerçadas na transmissão das ideologias da classe dominante, que visam, em sua primazia, a regular tudo e todos, numa lógica padronizada e reprodutora do conhecimento. Entretanto, a escola pode e deve atuar contra-hegemonicamente fomentando a análise/reflexão acerca das questões de ordem sociocultural que ali se estabelecem. Isso deve ser feito por nós, educadores, quando refletimos sobre nossas ações cotidianas, sobre nosso conceito de homem, de mundo e de sociedade (CRUZ, 2008; CHICON, 2005).

Nesse sentido, segundo Carmo (2001, p. 8), "[...] é preciso reconhecer que todos somos diferentes em nossa natureza biológica e, ao mesmo tempo, desiguais em nossa natureza social". O autor nos conclama a não desconsiderar as diferenças e as desigualdades sociais, por conceber nesses itens os verdadeiros valores de fundamentação de nossas ações.

[...] independente do indivíduo ser paraplégico, hemiplégico, deficiente mental ou visual, não podemos negar-lhe a possibilidade de acesso ao conhecimento e às riquezas da humanidade que ele, de alguma forma, também ajudou a produzir, e que, por questões de poder e dominação, não tenha tido acesso. Entretanto, não precisamos, para conseguir isto, negar esse estado de diferença, de desigualdade, porque é na diferença e na desigualdade que devem

repousar as bases de nossas ações e, seguramente, a primeira delas é no querer igualar o desigual (CARMO, 2001, p. 12).

Em frente ao exposto, com as modificações sociais, o Ministério da Educação reconheceu a necessidade de implementar um novo entendimento no que se refere à formação oferecida nos cursos superiores, especialmente em relação à formação de professores. Assim sendo, algumas disciplinas que não faziam parte do currículo acadêmico foram incluídas nos novos currículos que emergiram nas universidades, a partir do final dos anos 90. Particularmente, no que se refere à formação no âmbito da Educação Física, a disciplina Educação Física Adaptada surge oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução n° 03/87 do Conselho Federal de Educação, no início da década de 1990, com o objetivo de fomentar a aquisição do conhecimento sobre a área da Educação Física Adaptada, a fim de potencializar os processos de inclusão socioeducacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

Observando as implicações desse processo nas/para as práticas pedagógicas referentes à Educação Física escolar, percebemos que os currículos acadêmicos produzidos nos cursos de formação de professores, em nível superior, já apresentam uma evolução. Todavia, mesmo com essa disciplina fazendo parte dos currículos, ainda vislumbramos muitos desafios a serem superados, considerando algumas lacunas que assolam os processos de formação de professores, em especial, no que se refere aos processos educativos inclusivos.

Em nosso entender, uma das questões que atravessam essa configuração refere-se ao fato de que a inclusão socioeducacional de pessoas com deficiência, atualmente, ainda se encontra, em muitos casos, atrelada ao modelo médico da deficiência. De acordo com esse modelo, para que o aluno/a possa ser efetivamente inserido/a no contexto socioeducativo, será preciso que assuma a responsabilidade por sua "reabilitação físico/sensorial", ou seja, a sociedade/professores/as se desresponsabilizam por esse processo (CHICON, 2005, 2004).

Para Carmo (2001), é exatamente aí que reside o grande desafio para a comunidade científica na área. Embora haja uma oferta de

"conhecimento" na formação acadêmica, há uma grande defasagem da exposição desse conhecimento. Contudo, essa oferta, muitas vezes, não faz com que os acadêmicos gerem seu próprio conhecimento, mas sim reproduzam o que lhes foi passado em sala de aula ou o que foi estudado anteriormente. Diante disso, é comum ouvirmos: "Não estamos preparados para lidar com estes alunos na escola regular!".

Nesse sentido, Carmo (2001, p. 9) nos provoca a pensar: "[...] o quanto os profissionais envolvidos com a Educação Física adaptada necessitam produzir conhecimentos que tragam conseqüências e contribuam para modificar o contexto atual social em que vivem as pessoas com deficiência". Para tanto, será preciso repensar o tipo de formação oferecida (inicial e/ou continuada em serviço), no sentido de estabelecer redes com todos os campos de conhecimentos produzidos na/pela cultura, visto que, para compreender esse contexto, será preciso localizar essas pessoas em todas as suas dimensões/tempo/espaço.

De acordo com Cruz (2008), esse é o grande desafio que o currículo nos impõe, no sentido de favorecer uma formação que abarque não só, mas também os conhecimentos acumulados com os atletas com deficiência, para a atuação pedagógica em frente às questões da diversidade humana, numa perspectiva inclusiva, no campo da Educação Física escolar e/ou não escolar.

3 O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL DE MATEUS²

Mateus tinha cinco anos de idade na ocasião do estudo e apresentava diagnóstico de autismo, de acordo com o laudo do Instituto Veras/RJ. Ele era uma criança ativa, observadora e bastante carinhosa com as pessoas com quem se identificava. Mateus apresentava dificuldades para aceitar alguns limites e, nesses momentos, se autoagredia fisicamente, bem como tentava morder a si e aos que procuravam contê-lo. Todavia, após acalmar-se, demonstrava uma profunda tristeza com o ocorrido.

²Os nomes dos participantes do estudo citados no texto são fictícios.

Sua comunicação limitava-se a alguns grunhidos, ocorrendo, principalmente, por meio da linguagem gestual e de rituais motores estereotipados, pela via excessiva de palmas que se acentuavam bastante, quando se sentia ansioso e, quando contrariado, batia muito em sua própria cabeça. Mateus ficava pouco tempo em sala de aula. Quando lá estava, resistia em sentar na rodinha com o grupo e, quando o fazia, logo se levantava, preferindo ir para a rampa e/ou para o pátio. Na hora do recreio, não permanecia lá.

Sem sombra de dúvida, Mateus foi uma das crianças que mais sofreram preconceito ao longo dos momentos observados, inclusive por algumas professoras do Centro Municipal de Educação Infantil, onde a pesquisa foi realizada. Alguns profissionais o viam como um objeto e não como sujeito, principalmente por ele apresentar com mais evidências alguns movimentos que, socialmente, delegamos aos autistas.

Para melhor compreendermos tais considerações, retomaremos o debate que perpassa o autismo, a psicanálise e os processos educacionais. Traremos, como pano de fundo, algumas narrativas de uma experiência vivida acerca da inclusão socioeducacional de Mateus em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Vitória/ES, com vistas a potencializar dispositivos favorecedores aos processos inclusivos que ali se encontravam.

4 DANDO ZOOM AOS MOVIMENTOS DISPARADOS COM/POR/PARA MATEUS

Apesar de todas as situações adversas que perpassaram a vida de Mateus, naquele momento, ele não sucumbia à condição alienante, buscando, à sua maneira, (re)existir naquela paisagem, conforme os trechos narrados a seguir, extraídos do diário de campo:

[...] encontramos a Estagiária Carla trazendo Mateus pelos braços extremamente agitado, se batendo e gritando bastante. Ao nos aproximarmos dela, ela nos mostra uma mordida que acabou de levar dele. A professora Ana tenta contê-lo, mas ele a agride

também e, em seguida, se autoagride, como se estivesse se punindo pelo ocorrido. Procuramos ajudá-la solicitando calma com a situação porque Mateus se mostrava muito agressivo.

Carla nos diz que, como todos os dias, por volta de 14h30min, Mateus sente fome, ela foi a cozinha para ele se alimentar (como foi combinado no CMEI). No entanto, nesse dia, o biscoito que ele come estava na sala das professoras. Automaticamente, Mateus se dirigiu para lá e, quando Carla chegou para acompanhá-lo, ouviu uma professora falando da seguinte forma com ele: "Sai daqui, garoto, vai embora, sai!".

Ela ficou chocada com essa fala e disse ao grupo que ele veio comer o biscoito da escola conforme o combinado. No entanto, as professoras disseram que, a partir do último planejamento coletivo, ficou proibido dar comida a ele, ou a qualquer outra criança ali, pois, se dessem a ele, "Todos poderiam comer também!". Carla, então, tirou Mateus de lá e subiu, arrastando-o, porém, quando ele percebeu que estava chegando à sala sem se alimentar, no momento em que ela abre a porta, Mateus a morde, talvez como última possibilidade para comer.

Apesar de reconhecer que o grupo deveria ter uma ação mais coletiva em relação à necessidade de Mateus compreender algumas regras sociais de convivência, isto é, ele não poderia entrar em qualquer lugar e comer tudo que visse pela frente, existem muitas formas de introduzir novas informações para ele e esse é o desafio.

Ao analisar tal episódio, tomamos por base as contribuições de Assumpção (1998), quando discute acerca dos estigmas, preconceitos e estereótipos que construímos em relação às pessoas com deficiência. Para a autora, em virtude de alguns (des)conhecimentos acerca das reais capacidades humanas dessas pessoas, produzimos generalizações indevidas que, simbolicamente, são muito mais incapacitantes do que a própria deficiência.

Para tanto, precisamos estar atentos para sentimentos que reafirmam a cultura da exclusão, tais como: pena, abandono, rejeição,

negação, atenuação, superproteção, compensação e a simulação, pois, estejam eles disfarçados ou não, possibilitarão a percepção de que, quando, "preconceituosamente", temos pena de alguém e/ou fazemos algo por ele, não lhe possibilitamos a vida (ASSUMPTO, 1998). A esse respeito, trazemos à cena o lugar ocupado pelo professor na estruturação dos signos de seus alunos, já que encontros e/ou desencontros dão continuidade aos processos de espelhamento vividos por eles na infância, no sentido de se perceberem e/ou se valorizarem a partir da imagem que o professor reflete neles, apesar de reconhecer que alunos também são atravessados por uma subjetividade que muitas vezes lhes traz dificuldades.

A idéia de que a pedagogia é uma questão de teoria, de doutrina, de que pode haver uma ciência da educação, se baseia na ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança. Quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo, sem sabê-lo, é seu inconsciente; e isto não ocorre pelo que passa do seu próprio inconsciente através de suas palavras (FREUD, *apud* CUNHA, 1990, p. 12).

Segundo Cunha (1990), o que está em jogo nos processos educacionais, mais do que as tecnologias de ensino, são as possibilidades de envolvimento intersubjetivos que ali se engendram e que se encontram atreladas aos desejos inconscientes dos seus atores e atrizes.

Ao retomarmos o debate sobre os processos de ensino/aprendizagem que permeiam as paisagens escolares, no que tange às relações de saber/poder que ali se estruturam, em especial com referência aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (nee), vislumbramos, no lugar ocupado pelos professores, um importante laço nas teias que ligam o inconsciente à realidade vivida de seus alunos. Afinal, para além de utilizarem conteúdos e metodologias de ensino, entre outras estratégias, operam também no campo dos afetos, dos desafetos e dos sentimentos ambíguos, num entrelaçamento de nós que tanto podem nunca desatar, quanto serem passíveis de formar laços de criação de vida (SILVA, 2003).

Está exatamente aí o grande nó dessa teia! Afinal, se, para Freud, é na relação com o outro que aprendemos a nos ver como sujeitos desejantes, então, após as inscrições iniciais produzidas na/pela família dos indivíduos, nós, professores, podemos não só reafirmar, mas também contribuir para ressignificar desejos tanto de apostas como de não apostas, como no relato apresentado.

Gostaríamos de destacar, também, as aulas de Educação Física, no 1º semestre do ano. A professora de Educação Física, Vanda, apresentava dificuldades para incluí-lo ao longo de suas aulas, pois, segundo ela: "Para mim, Mateus não está na minha aula! Ele já melhorou muito, mas ainda não fica como as outras crianças". Ao ser questionada sobre o entendimento construído sobre inclusão socioeducacional, Vanda disse:

Para mim, a inclusão não acontece aqui! A meu ver, nós é que temos de ser incluídos a estas crianças. Da forma como está, sou contra a presença de Priscila [outra criança autista] aqui no CMEI, pois ela faz o que quer e, como é agressiva, as crianças pequenas sofrem com isso! Outro dia ela deu um esbarrão na porta do berçário que, se tivesse alguma criança ali, não sei o que aconteceria! Outra coisa, a presença da estagiária não funciona, pois eles não têm preparo adequado para acompanhar tais crianças. Para mim, se cada um, no serviço público, conhecesse e cumprisse o seu papel, tudo seria diferente!

Reconhecemos que a realidade do Sistema Público de Ensino Municipal, como em todo o Brasil, é complexa, e as tramas, que ali se instauram apresentam vários nós cegos. Nesse contexto, é possível que alguns professores possam sentir-se sem condições para a construção de um projeto educacional inclusivo que reconheça a diversidade humana como uma condição de vida. Afinal, pensar os processos pedagógicos numa lógica plural exige uma gama de suporte didático-pedagógicos que não se limita a um método inclusivo, mas, sim, é preciso que esses profissionais tenham, para além de um apoio pedagógico, a oportunidade de ser ouvidos em suas angústias e/ou dificuldades, como Vanda mesma nos clama no relato que se

segue:

Tenho dúvidas acerca do que fazer com as outras crianças enquanto estou com os alunos com nee. Talvez, se tivéssemos mais infraestrutura específica (bolas coloridas, túneis etc.) a coisa poderia melhorar [...]. O fato de sermos obrigados a trabalhar 40 horas semanais nos CMEI, pois à tarde estou acabada. Tenho consciência que os alunos do turno vespertino perdem com isto, principalmente pelo fato de, no vespertino, ter muito mais crianças do que no matutino.

Entretanto, pegamos carona na fala da própria professora quando diz: "Vejo também que a questão da subjetividade do professor interfere neste processo, ou seja, alguns tomam esta questão para si e aí a coisa anda!".

Corroborando essa discussão, Bracht et al. (2002), ao analisarem um possível mal-estar vinculado à condição de ser professor, observaram que, quando ele não consegue autorizar-se nessa ação, produz um discurso melancólico que o imobiliza. De acordo com esse estudo, ao articular a escola, a educação e a sociedade, de forma a chamar a atenção para o modo como as transformações da educação têm atingido a figura do professor nesse contexto, os autores reafirmam o fato de a escola apresentar-se ainda como um espaço promovedor de aspectos da sociedade hegemonicamente instituídos, embora seja ela passível de modificações, em virtude da existência de contradições inerentes à vida.

Nessa mesma direção, Caparroz e Bracht (2007), ao dissertaram acerca do tempo e do lugar da didática no contexto das aulas de Educação Física, nos provocam a refletir sobre o quanto a prática pedagógica se encontra atrelada a uma ação ético-política em que o compromisso com a formação, inicial e continuada, é uma premissa:

[...] o exercício da docência demanda do processo de formação (inicial e continuada) dos professores que este garanta a apropriação e (re)construção dos

conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade.

[...] A segurança com que a autoridade se move implica uma outra, a que se funda na sua competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 31).

Mediante o relato da professora de Educação Física, cabe salientar o fato de que, no 2º semestre, pela lógica muito particular do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória/ES, chegou ao CMEI um outro professor de Educação Física que, apesar da pouca, ou nenhuma formação pedagógica nesse segmento de ensino, em poucas semanas, víamos que Mateus ia livremente para suas aulas, bem como buscando esse professor pelo pátio sempre que o via.

Kupfer (2001), ao discorrer sobre a necessidade que têm as crianças autistas e psicóticas de frequentar uma escola regular, diz-nos o quanto algumas escolas regulares se apresentam como "[...] fabricantes dessa nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular de ensino" (p. 86). Para a autora, apesar de reconhecer que essa não é uma tarefa fácil, bem como há necessidade de se analisar caso a caso, é preciso reavaliar tal condição, pois a escola pode favorecer a retomada de uma estruturação perdida:

[...] a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. É assim que muitos de nossos psicóticos púberes ou adolescentes reclamam que querem ir à escola como seus irmãos, precisamente porque isso funcionaria para eles como um signo de reconhecimento de serem capazes de circular, numa certa proporção, pela norma social.

E efetivamente isso acaba tendo um efeito terapêutico (JERUSALINNSKY, *apud* KUPFER, 2001, p. 89).

Assim sendo, é preciso redobramos o cuidado em relação aos discursos postos em circulação em virtude do poder de subjetivação que eles operam, com vistas a resguardarmos lugares sociais saudáveis para essas crianças. Kupfer (2001, p. 92) diz: "Afinal de contas, as crianças poderão ter sido preparadas para ir à escola, mas a escola pode não estar preparada para recebê-las". Nesse bojo, a Educação Física deve se apoiar em profissionais que não possuam apenas a habilidade de executar uma ação pedagógica, mas autonomia para analisar, criar, recriar caminhos para se potencializar tais habilidades, com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento das potencialidades de seus educandos considerando os diferentes contextos/cotidianos educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O OLHAR EM CALEIDOSCÓPIO

Ao finalizar nossas considerações acerca deste texto, gostaríamos de evidenciar nosso entendimento sobre Educação/Educação Física, cuja perspectiva de metamorfose e de sensibilização se encontre presente de forma que as tramas a serem seguidas rompam com a perspectiva linear de se conceber a construção do conhecimento. Para tanto, é preciso considerar os vários caminhos, cujas entradas e saídas signifiquem muitas outras possibilidades usadas em proveito da educação e da solidariedade, como um caleidoscópio, aparelho óptico formado com pequenos fragmentos de vidro colorido diferentes uns dos outros, que apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual (RODRIGUES *et al.*, 2004).

Em nosso entender, essa perspectiva poderá nos auxiliar a derreter a rigidiz em que se constitui o conceito social acerca de homem, mundo e sociedade, visto que, quanto mais diferente e diversificado for o ambiente educacional, mais enriquecedor esse ambiente será para seus envolvidos, ou seja, "Olhar em caleidoscópio"

é, portanto, considerar e respeitar a diversidade, acreditando no potencial humano. Nesse sentido, faz-se necessário que todos os envolvidos nesse processo, em especial os professores, investiguem, planejem, reflitam, reinventem suas práticas pedagógicas, considerando os diversos caminhos a serem percorridos, reconhecendo o outro humano. Nesse sentido, todo dia será visto como momento de recomeçar, e o necessário a cada um lhe será sempre singular.

Pensar a educação nesse contexto pressupõe vislumbrar a transgressão como uma possibilidade de se pensar a vida e, também, os processos educativos que ali se estabelecem, numa perspectiva caótica, volátil, flexível e suscetível a múltiplas ambiguidades, no sentido de se valorizar as emoções, instintos e sensações presentes às relações humanas, ou seja, uma educação que não faça metástase, mas sim metamorfose (BAUMAN, *apud* BRACHT; ALMEIDA, 2006; SKLIAR, 2006).

No que se refere a Mateus, gostaríamos de afirmar que, apesar e/ou por causa de tudo isso, ao final do ano, ele permanecia em sala por todo o tempo, sentava-se para assistir a filmes, passou a compreender algumas regras sociais de convivência, por exemplo, esperar na fila para descer, atendia às orientações da professora e da estagiária, interagia com a maior parte das crianças, considerando suas afinidades, como todas as outras crianças. Em relação à escrita, ele escrevia seu nome em todos os lugares que podia, inclusive em sofás e paredes de casa.

Diante desse contexto, a Psicanálise poderá, então, auxiliar a educação, no sentido de pensar os processos pedagógicos não pelo viés de psicanalisar esses atores, mas, sim, como possibilidade de pensar, para essas crianças, a abertura ao inesperado, pela via da proposição de formas de ensino criativas e/ou alternativas que ofereçam condições reais para que tais crianças estruturem a sua psique humana e, conseqüentemente, sua inserção social. No entanto, isso pode ocorrer por diferentes caminhos, logo é preciso ampliar a nossa percepção para a diversidade a fim de captarmos tal movimento (CUNHA, 1990; KUPFER, 2001).

Inclusión educativa en la educación física escolar: consideraciones sobre la constitución de la subjetividad humana

Resumen: Es un estudio cualitativo desarrollado para conocer el proceso educativo de un niño autista en un Centro de Educación Infantil en la ciudad de Vitoria, ES, Brasil. Utiliza el método cartográfico para captar los posibles engendramientos introducidos con los procesos de la educación inclusiva que allí se fomentaban y su implicación con los procesos de formación de maestros para actuar en la Educación Básica. Argumenta acerca de la relevancia que se presenta para los niños autistas la escucha y la mirada en el sentido de presencia y de la apuesta, a fin de que los involucrados con estos niños ofrezcan movimientos que repercutan en sus representaciones inconcientes con el fin de promover el cambio de la condición alienante de objeto para una unidad denominada sujeto.

Palabras-clave: Equidad. Educación Física. Trastorno Autístico . Crianza del niño.

Physical education inclusion at the school: considerations about the constitution of the human subjectivity

Abstract: It is a qualitative study aiming at knowing and discussing about the educational process of an autistic child in Municipal Educational Center for Children in the city of Vitória, state of Espírito Santo. It uses the cartographic method in order to capture the possible creations instituted with the inclusive teaching processes which were agents and its implication with the teacher formation process in Elementary Education. It takes into consideration the relevance presented for autistic children, the hearing and look in the sense of presence and betting in a way that the ones involved with such children offered movements that echoed in their unconscious representations willing to generate change of the alienating condition of an object for a unit denominated subject.

Keywords: Equity. Physical Education. Autistic Disorder . Child rearing.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. ; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

ASSUMPÇÃO, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, jan. 2007.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001. p. 91-112.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, José Francisco. **Educação Especial**: fundamentos para a prática pedagógica. Vitória, ES: EDUFES/CEFD, 2004.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

CUNHA, L. G. **Psicanálise e educação**: uma leitura das relações pedagógicas. 1990. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1990.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LINHARES, C. F. S. Memórias e projetos nos percursos interdisciplinares e transdisciplinares. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 15-34.

_____. Professores entre reformas e reinvenções educacionais. *In*: LINHARES, C. F. S. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 137-173.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Liberdade, 1995.

RODRIGUES, G. M., *et al.* Demarcações sociais e as relações didáticas na escola: considerações acerca da inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004. (Temática Educação Física Adaptada).

SILVA, M. G. C. **A autopercepção de alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais e suas redes de significação**. 2003. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOARES et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1982.

Os nomes dos participantes do estudo citados no texto são fictícios

Recebido em: 09.03. 2010

Aprovado em: 29.11. 2010

