



OLHAR INTERSECCIONAL PARA A INCLUSÃO DE UMA ALUNA NEGRA DIAGNOSTICADA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Lucas Gonçalves Poli¹
Roseli Belmonte Machado²

RESUMO: A interseccionalidade surge como uma ferramenta valiosa para compreender e abordar os desafios de inclusão enfrentados na Educação Física. O presente trabalho tem como objetivo se utilizar do olhar interseccional para compreender como se deu o processo de inclusão de uma aluna negra diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista de primeiro ano do ensino fundamental, através de uma Educação Física inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para realizar essa análise o presente trabalho se propôs a realizar entrevistas de caráter semi-estruturadas com os estagiários que atuaram com a aluna em questão, assim como o professor responsável pelo estágio e a professora de sala da turma da aluna. Os dados coletados foram então analisados, com a ferramenta de análise de conteúdo e organizada em três categorias: sentimentos em relação à aluna; planejamento das aulas; e relação autismo e pessoa negra. Foi utilizada a análise a partir da óptica interseccional a fim de identificar barreiras e facilitadores no processo de inclusão da aluna, assim como também suas necessidades específicas. Conclui-se que a inclusão deve ser um esforço coletivo e contínuo, envolvendo todos os atores da comunidade escolar e a implementação de políticas públicas que garantam a inclusão. A Educação Física pode ser uma ferramenta poderosa para a promoção da inclusão e da diferença na escola, desde que seja realizada com comprometimento.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Inclusão; Transtorno do Espectro Austista; Educação Física.

INTERSECTIONAL LOOK AT THE INCLUSION OF A BLACK STUDENT DIAGNOSED WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: The intersectionality emerges as a valuable tool to understand and address the inclusion challenges faced in Physical Education. The present work aims to use an intersectional perspective to

¹ Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS). Pesquisador integrante do Grupo de Pesquisa em Fisiologia do Treinamento Físico e Diversidade (GPFIT-D/UFRGS/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0806-6023>

² Professora adjunta na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -PPGEDU/UFRGS (2016). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-1175>

understand how the process of inclusion of a black student diagnosed with Autism Spectrum Disorder in the first year of elementary school took place, through inclusive Physical Education. This is a qualitative research. In order to carry out this analysis, the present work proposed to carry out semi-structured interviews with the interns who worked with the student in question, as well as the teacher responsible for the internship and the classroom teacher of the student's class. The collected data were then analyzed using the content analysis tool and organized into three categories: feelings towards the student; lesson planning; and the relationship between autism and black people. Analysis from an intersectional perspective was used in order to identify barriers and facilitators in the student's inclusion process, as well as their specific needs. It is concluded that inclusion must be a collective and continuous effort, involving all actors in the school community and the implementation of public policies that guarantee the inclusion. Physical Education can be a powerful tool for promoting inclusion and diversity at school, as long as it is carried out with commitment.

Keywords: Intersectionality; Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Physical Education.

MIRADA INTERSECCIONAL A LA INCLUSIÓN DE UN ESTUDIANTE NEGRO CON DIAGNÓSTICO DE AUTISMO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: La interseccionalidad emerge como una herramienta valiosa para comprender y abordar los desafíos de inclusión que enfrenta la Educación Física. El presente trabajo tiene como objetivo utilizar una perspectiva interseccional para comprender cómo se produjo el proceso de inclusión de un estudiante negro diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista en el primer año de la escuela primaria, a través de la Educación Física inclusiva. Esta es una investigación cualitativa. Para llevar a cabo este análisis, el presente trabajo propuso realizar entrevistas semiestructuradas a los pasantes que trabajaron con el alumno en cuestión, así como al docente responsable de la pasantía y al docente de aula de la clase del alumno. Los datos recolectados fueron luego analizados utilizando la herramienta de análisis de contenido y organizados en tres categorías: sentimientos hacia el estudiante; planificación de las clases; y la relación entre el autismo y los negros. Se utilizó el análisis desde una perspectiva interseccional para identificar barreras y facilitadores en el proceso de inclusión del estudiante, así como sus necesidades específicas. Se concluye que la inclusión debe ser un esfuerzo colectivo y continuo, involucrando a todos los actores de la comunidad escolar y la implementación de políticas públicas que garanticen la inclusión. La Educación Física puede ser una poderosa herramienta para promover la inclusión y la diversidad en la escuela, siempre que se lleve a cabo con compromiso.

Palabras clave: Interseccionalidad; Inclusión; Desorden del Espectro Autista; Educación Física.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de alunos com deficiência é uma das várias questões apresentadas no contexto educacional brasileiro, isso porque a vida escolar, por vezes, se comporta de forma excludente e discriminatória. A escola deve ser um ambiente inclusivo, com a premissa de que todos devem estar presentes no processo, sem exceção. Isso inclui escolas regulares e classes regulares, onde o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido de

forma a atender a todos, sem discriminação (MUNIMOS, 2023). Bezerra (2013) pontua que a Educação Física Inclusiva não deve mais ser considerada separadamente, todavia, a inclusão de alunos com deficiência, ainda é uma dificuldade para a disciplina. A Educação Física, como componente obrigatório da Educação Básica, pode ser uma das ferramentas para fomentar a inclusão, todavia, a depender de como o trabalho é realizado, também poderá ser um mecanismo de exclusão. O currículo da disciplina acaba sendo fruto de um processo de uma cultura colonizadora e excludente, o que não se alinha com a realidade vivenciada em escolas brasileiras, que é múltipla, permeada pela presença da diferença

O meio escolar, como já relatado pela literatura, quando inclusivo em seus diferentes âmbitos, se mostra como um fator central no importante processo de desenvolvimento da identidade pessoal do aluno, enquanto indivíduo diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (COHEN *et al.*, 2022). Mesmo assim, podemos considerar os estudantes com diagnóstico do TEA que, em seus distintos níveis de suporte, acabam sendo considerados, por vezes, uma dificuldade a mais, tanto para alguns docentes como para o ambiente escolar como um todo (COSTA; SCHMIDT; CAMARGO, 2023; UTLEY *et al.*, 2021). Ainda, o aumento do número de diagnósticos nos últimos anos traz um olhar novo e exige uma atitude distinta para que processos inclusivos sejam reelaborados e avaliados constantemente. É preciso compreender o contexto, os sujeitos e a escola para que possamos avançar em processos incluídos.

Desse modo, para além de fecharmos nossa atenção para um aspecto referente aos sujeitos, temos que estar atentos ao contexto mais amplo. Distintos mecanismos discriminatórios, por vezes, se relacionam, criando barreiras maiores para a inclusão escolar. Marcadores sociais da diferença, tais como raça, gênero, deficiência, classe social, devem constar em nossas análises e serem problematizados para uma melhor compreensão do outro e para um viver mais inclusivo.

Diante disso, compomos esta pesquisa considerando dois marcadores da diferença, pessoas com diagnóstico do transtorno do espectro autista e questões étnico-raciais, buscando considerar como esses fatores se interconectam e se relacionam como impulsionadores da vulnerabilidade social, por vezes imposta ao aluno. Para isso, lançamos mão de uma análise interseccional, como uma abordagem valiosa para compreender como as diferentes formas de opressão interagem e afetam processos de inclusão.

No caso em tela, utilizamos essa abordagem para a análise da situação de uma aluna negra e com diagnóstico do Transtorno Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física,

buscando compreender como essas características interagem entre si, expondo as necessidades específicas de tais alunos. Este estudo tem como objetivo se utilizar do olhar interseccional para compreender como se deu o processo de inclusão de uma aluna negra diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista de primeiro ano do ensino fundamental, através de uma Educação Física inclusiva. Busca, também, contribuir para a compreensão da inclusão e sobre as desigualdades e desafios enfrentados na Educação Física Inclusiva.

APONTAMENTOS SOBRE PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

O meio escolar, compreendido como um dos possíveis primeiros contextos no que diz respeito ao desenvolvimento identitário de um indivíduo, se mostrar como um ambiente rico em interações interpessoais, que estão diretamente ligados a processos de desenvolvimento da auto-identificação e percepção de seus alunos, e por consequência, no desenvolvimento de razões de saúde mental e bem estar (COHEN *et al.*, 2022; GOODALL, 2018). A ideia da escola como espaço inclusivo nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, etc. coexistem, formando este lócus extremamente complexo (SASSAKI, 2010). O processo de desenvolvimento humano e a Educação Básica de qualidade são direitos sociais garantidos pela constituição do Estado e pela Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, como benefícios convenientes que proporcionam melhores condições de vida aos desfavorecidos, a fim de equilibrar situações desiguais. (BRASIL, 2013; SILVA, 2010).

A exclusão histórica de pessoas com deficiência na prática da Educação Física no Brasil, serve como meio para compreender o papel pedagógico atual e histórico desempenhado pela disciplina (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2007). Santin (2001) reforça que, o serviço prestado pela Educação Física visava somente atender a corpos saudáveis em suas práticas, enquanto os estudos de Castellani Filho (1989) evidenciam uma histórica relação da Educação Física com a eugeniação da raça, advinda da crença de que pessoas ditas como "doentes" apresentavam uma "ameaça degenerativa" a espécie onde, de acordo com Kassar (2005), a degeneração do povo resultaria em uma sociedade debilitada pela doença e em sua iminente extinção.

No século XIX, a ciência serviu como uma ferramenta de escultura de processos de escravidão, marginalização e delimitações dos perfis africanos e de seus descendentes,

configurando conceitos e preconceitos que “justificavam” a exclusão social (XAVIER, 2002). Sendo considerado cordial nas interações e manejado a partir de brincadeiras e silenciamentos, o “racismo à brasileira” denuncia a existência de uma sociedade ambivalente e marcada pelo racismo estrutural, onde o processo de miscigenação representa uma consciente política de dominação racial através do branqueamento da sociedade (FANON, 2008; GUIMARÃES, 2012; LIMA; VALA, 2004; MUNANGA, 2017).

A partir da sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a organização escolar deveria abordar o racismo a partir da temática transversal da "Pluralidade Cultural" de não criar nem reforçar atitudes preconceituosas, no entanto, o que se é ainda muito observado é a propagação da ótica branca dominadora do processo de escravidão pela própria escola (BRASIL, 1998; RANGEL, 2006). Sendo assim, se vê uma grande necessidade do meio escolar ser um formador antirracista, tendo em vista que experiências de preconceito de raça, vividas na escola, afetam significativamente a auto imagem do sujeito, onde essas experiências racistas marcam a vítima (GOMES, 2003).

O uso da linguagem corporal da disciplina de Educação Física permite que se problematize em classe, elementos de culturas afrodescendentes de forma singular no meio escolar, possibilitando o resgate de significado dos sistemas históricos e cotidianos do Brasil, que são frutos do aporte da cultura corporal de origem africana e afro-brasileira, mas que foram desvinculados de suas origens. No entanto, a falta de reconhecimento da disciplina como necessária para a aplicação da Lei nº 10.639/03, por muitos profissionais da área e por documentos oficiais, se mostram como impasses frente a luta anti-discriminatória.

Todavia, parece que estamos conseguindo pensar de outros modos a Educação Física na escola. Temos a entrada de saberes na BNCC (BRASIL, 2018) que colocam a recomendação de se trabalhar com conhecimentos de matriz indígena e africana na escola. Ao mesmo tempo, também avança em prol da inclusão de pessoas com deficiência e neuro diversos, marcando a necessidade de um trabalho em prol da diferença:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Essas recomendações no âmbito curricular podem vir a compor um processo mais coletivo em prol da inclusão escolar, trazendo para o debate questões sobre discriminação e marcadores sociais da diferença. A Educação Física escolar, como componente obrigatório, em ação também reparadora a muitos processos de exclusão que se constatou ao longo de sua história, deverá estar agindo em prol de uma educação inclusiva.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ao se apropriar de um olhar interseccional, o indivíduo poderá reconhecer vulnerabilidades e diversas formas de discriminação. Ao estar em um grupo, possuidor de suas características singulares, nem sempre as formas de sofrer com desigualdades são as mesmas. Por exemplo, ao analisarmos um grupo de pessoas negras, vemos que aquele racismo sofrido pelos homens constituintes de tal grupo, não representa o preconceito que as mulheres desse mesmo grupo sofrem (GILLBORN, 2015). Já no caso de indivíduos diagnosticados com TEA, suas características pessoais que vão além de seus próprios diagnósticos (raça, gênero, classe social e entre outros), transpassam e interagem com uma sociedade que emperra a construção de uma identidade autista dentro de um sistema social opressor (COHEN *et al.*, 2022). Formas de desigualdades são construções sociais impostas no cotidiano de um povo. Como o “modelo social” da deficiência já deixou claro, até mesmo as deficiências mais incapacitantes só se materializam como tal, frente a problemas socialmente construídos (BERATAN, 2012).

Mesmo que os contextos sejam encarados como cotidianos, eles se tornam significativos ao passo que destacam discriminações estigmatizadas sobre populações, enquanto consideram fatores de desigualdade e possibilitam a investigação de fenômenos sociais discriminatórios (CRENSHAW, 2002). Sendo assim, a interseccionalidade é ferramenta de questionamento da realidade machista, racista e classista da sociedade, usada como uma lente que compreende e critica as vivências vítimas da estigmatização (MOURA JUNIOR *et al.*, 2020).

Ao se considerar o ambiente escolar, a metodologia interseccional pode ser valiosa tanto na identificação de fraquezas estruturais no campo educacional, quanto na capacitação para adotar medidas efetivas que reduzam as desigualdades e considerem as diferenças (ASSIS, 2019). De acordo com Rios e Silva (2017), para que o combate à discriminação possa progredir, é essencial adotar uma interpretação do princípio da igualdade que leve em conta o contexto e que seja estruturada e dinâmica. Desta forma, considerar a

interseccionalidade da discriminação pode ajudar a avançar nessa luta.

O presente trabalho aborda um estudo de caso sobre aulas de Educação Física, desenvolvidas por estagiários, durante seu estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade do Rio Grande do Sul, para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre/RS, no bairro São Geraldo. Centra seu olhar para o modo como foram consideradas e direcionadas às aulas, tendo em vista a presença de uma aluna negra, diagnosticada com TEA. O estágio foi realizado durante o primeiro semestre de 2022, se iniciando no dia 08 de março de 2022 e finalizando no dia 10 de maio de 2022, sendo realizada duas aulas de 50min por semana, totalizando ao final do estágio 18 aulas ministradas.

A composição do material de pesquisa passa por diário de campo, produzidos ao final de cada aula, totalizando 18 diários no qual serviram de instrumento de registro durante as aulas e de relatos posteriores às mesmas, por análise dos diários de campo dos estagiários que trabalharam com a aluna e por entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os 2 estagiários de Educação Física que trabalhavam com esta turma, com a professora de Educação Física responsável pela turma e com o professor orientador de estágio da universidade. Eles são identificados como E1, E2, E3 e E4.

O caráter de estudo de caso da pesquisa, alinhado a aspectos qualitativos por meio de entrevistas semi-estruturadas (BECKER, 1994; MINAYO, 2014), puderam contribuir para a potência do estudo. Utilizando a análise interseccional sobre os dados coletados, foi possível identificar barreiras e facilitadores para a inclusão da aluna, bem como as necessidades específicas da mesma. A estrutura das entrevistas foi concebida a partir da delimitação de três parâmetros de análise, alinhados ao objetivo, o que gerou dados que foram analisados a partir do uso da ferramenta de análise de conteúdo pelo próprio entrevistador, imediatamente após cada entrevista. A partir da análise dos diários de campo, foi possível compreender as percepções agudas de cada estagiário, podendo então traçar a forma em que se deu a evolução pedagógica dos mesmos frente às situações encaradas em cada aula. Ao analisar das entrevistas, não só foi possível obter outras perspectivas das situações, sobre os estagiários e suas aulas, sobre a aluna, e como tais parâmetros interagiram e evoluíram enquanto em interação direta e indireta, mas também foi possível perceber as reflexões e memórias de cada estagiário sobre sua atuação enquanto professor.

A seguir serão apresentadas três seções com as discussões realizadas a partir da análise do material da pesquisa.

PROGRESSÕES SOCIAIS DA ALUNA

Iniciamos destacando o que era considerado características da aluna. Tanto os estagiários quanto a professora de sala comentaram sobre a agitação da aluna percebida em um primeiro contato, o que ficava ainda mais evidente quando se era necessário respeitar combinações de turma, como ficar na fila ou esperar o professor falar, onde essa mesma habilidade de fala da aluna, se apresentava como de difícil entendimento (E4).

Na sala de aula, a aluna se apresentava como uma criança que se isolava daqueles ao seu redor, e que desgostava, ou até mesmo fugia do ambiente da sala de aula (E4). Em contrapartida, nas aulas de Educação Física, a mesma aluna se apresentou como não sendo uma criança que se isolava do meio em que se estava inserida, mesmo suas formas de interagir e se relacionar com aqueles à sua volta sendo percebidas como menos ativas e usuais, quando em comparação a de seus colegas de turma (E1, E2), o que é característico de uma criança diagnosticada com autismo (SAVALL; DIAS, 2018). A participação da aluna durante as aulas foi descrita por todos os entrevistados como sendo de muita incerteza, principalmente no início do estágio, havendo dias que estava completamente imersa na aula, atendendo aos comandos dos professores, participando integralmente das atividades propostas e seguindo as rotinas de aula (rodinhas, filas e colunas de alunos) e dias de maior dispersão, onde a aluna parecia ter a sua “aula” própria, se desvinculando totalmente da rotina e das atividades, ou as usando para criar as suas próprias brincadeiras, que acabavam muitas vezes sendo isoladas do restante da turma.

Para um dos entrevistados, a partir do conhecer a aluna e sua família, que foi possível saber de suas dificuldades (E4), e assim, a mesma se deu como percebida e válidas as suas visões de mundo, que se era respeitada quanto às suas particularidades. Através da mediação social dos estagiários (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2001), se percebeu o estágio como uma “crescente de caminhada” (E3), onde a aluna pode se desenvolver como uma legítima participante do meio escolar, que conseguiu dentro de suas capacidades e limites, participar e se divertir enquanto absorvia os conteúdos trabalhados (E2). A aluna que antes apresentava fortes dificuldades de socialização e de desenvolver seu autoconhecimento, ao decorrer do estágio foi revertendo tais quadros, se concretizando como uma aluna muito sociável, que realizava suas atividades de aula e possuía um bom convívio com seus colegas (E4). Todos os entrevistados relataram sobre como a aluna se desenvolveu em uma pessoa afetiva, demonstrando seu carinho para suas figuras docentes tanto fisicamente, quanto verbalmente.

PLANEJAMENTO DAS AULAS

A partir da análise dos diários de campo dos estagiários, foi constatado que na observação inicial da aula da professora de Educação Física da escola, a turma como um todo se mostrou muito ativa e comunicativa. Não havia uma organização pré, durante e após a aula, por exemplo, através de filas e rodinhas.

Assim, as aulas que se deram no pátio principal da escola, logo se mostraram ser um ambiente desafiador para a aluna. O ambiente do pátio se apresentava como um lugar muito amplo e repleto de distrações, onde, para uma criança diagnosticada com TEA, a concentração em aula se mostrava um desafio constante. Foi então que a sala de atividades – um ambiente de uma sala grande com tatames e outros materiais de Educação Física – se tornou o meio de ensino dos estagiários. A sala era um ambiente mais controlado e previsível. As aulas sendo entre quatro paredes, a atenção da aluna e seus colegas já não seria mais tão facilmente desvirtuada dos estagiários. O chão de tatames também tornava o ambiente mais seguro e de confiança para os alunos vivenciarem diferentes formas de se locomover e vivenciar as aulas.

O ensino horizontal, adotado pelos estagiários, foi o que permitiu com que houvesse um olhar diferenciado para a aluna e seus colegas, o que possibilitou construir e renovar conceitos, ambientes e formas de ser, dando atenção individualizada e consciência a aluna que suas particularidades, vontades e necessidades eram ouvidas e possuidoras de valor. O se abaixar ao nível dos alunos para falar, criar rotinas de aula para maior previsibilidade aos alunos, a criação de rodas de explicação pré e pós cada atividade realizada com a turma, buscar o *feedback* direto ou indireto dos alunos a cada atividade realizada, a ênfase e repetição de atividades de maior participação dos alunos, foram algumas das várias medidas tomadas na busca de uma pedagogia cada vez mais horizontalizada por parte dos estagiários. A relação a partir do acolhimento e do afeto dos alunos por parte dos estagiários, também foi uma importante característica da metodologia de ensino do grupo, que buscava entender o momento em que a turma assim como a aluna se encontrava, assim possibilitando a criação de laços de confiança com a mesma, tornando a figura do professor, lá representada pelos estagiários, como uma figura responsável, mas também vulnerável.

Além de usar do afeto como forma pedagógica, o grupo de estagiários buscou se utilizar do “Amor Preto” para educar a afrocentricidade, tendo em vista que boa parte da turma, além da aluna, era afrodescendente. Falar sobre amor preto é falar também sobre

autoestima, sobre amor próprio, sobre maternidade, paternidade e de afeto entre professor e a turma. Cito a aula de jogos e brincadeiras africanas, na qual começa a contextualizar que ser africano vai além de ser escravizado e existe uma extensa cultura que precisa de atenção. Além dessa aula, a música de relaxamento desde então se tornou a música infantil africana, *Olélé Moliba Makasi - Berceuse Africaine avec paroles*.

O uso de hábitos como filas para levar os alunos da sala de aula até a sala de educação física, o agrupamento em círculo – sempre na hora de explicar uma nova atividade – e o relaxamento final após a aula, se tornaram meios de rotina para as crianças, dando segurança às mesmas frente das aulas e também servia como meios de respeito entre alunos e professores e alunos e seus colegas. Especialmente quando se tratava da aluna em questão, fazia com que a mesma antecipasse os acontecimentos da aula, o que excluía fatores de grande surpresa e insegurança, assim como mostrava como se dava a rotina da organização social em que ela estava inserida. O planejamento foi dividido nos seguintes temas: jogos e brincadeiras; práticas corporais diversas; dança; ginástica. O maior foco desses foi nos jogos e brincadeiras, retomando situações perdidas após o isolamento social da pandemia de Covid-19.

A base das aulas se pautou no acolhimento da aluna, trazendo para a sua realidade os conteúdos e reconhecendo suas diferenças, o que permitiu com que a mesma fosse considerada, acolhida, respeitada e nas suas individualidades, conforme relato da entrevistada (E3). Importa destacar um fato particular da estudante, a partir dos relatos dos entrevistados, percebe-se que um dos traços mais perceptíveis à primeira vista a aluna, como traz o entrevistado E1, foi a sua fixação e hiperfoco por fogo. Ao ponto de “se nomear de Fogo”, como informa o entrevistado E3, “ela se chamava de fogo”. Para E1, foi a partir da apropriação das particularidades da aluna, como o uso de músicas de matriz africana no momento de volta calma da aula, e a valorização da auto-nomeação como “Fogo”, gerando um mundo de fogo e água nas aulas que a aluna foi se sentindo pertencente e valorizada (E1). Foram feitas formas para a ressignificação de brincadeiras para um melhor entendimento da aluna, colocando o princípio da inclusão em ação nas aulas de Educação Física, centralizando a aluna (AGUIAR; DUARTE, 2005). A partir da cumplicidade entre professores e aluna, criando um ambiente seguro e tranquilo, possibilitando que a mesma se sentisse livre, as aulas fluíram melhor(E3).

Em razão do pouco conhecimento sobre o trabalho da Educação Física, com alunos diagnosticados com TEA por parte dos estagiários, os mesmos se viram tendo que recorrer “a experiências empíricas passadas e ao *feeling*” (E1). O processo de ensino da aluna como uma

“sensação de desafio que é diária” (E2). Ao longo de todo o estágio, ambos os estagiários se viram com dúvidas em relação aos planos de aulas e suas formas de ensinar, duvidando de suas próprias ações e capacidades para tal, onde muito recorreram ao grupo orientando do estágio para suporte, geralmente se manifestando através das reflexões e conseqüentemente, as revisões de posições geradas no momento pós aula (E3). O diálogo então, se tornou uma importante ferramenta de trabalho, servindo para o entendimento entre os orientadores e os estagiários, como também entre os estagiários e a aluna, que se viram na obrigação de repensarem suas funções como professores (E2), e encontrarem formas efetivas de se comunicar com a aluna ao contrário de se impondo sobre ela (E1). Foi importante incluir adaptações de regras de jogos utilizados em aulas, orientações verbais e não verbais e assistência física quando necessário, ações que também são corroboradas pela literatura (FIORINI; MANZINI, 2016).

Por se tratar de uma escola pequena, onde a maioria dos que a frequentam já se conhecem, a mesma caracteriza um ambiente livre e ao mesmo tempo de cuidado (E3), o que possibilitava com que a aluna se desloca-se sozinha com segurança, quando necessário. Tal fato pode ser caracterizado como uma possibilidade de incremento da independência da aluna, indo de acordo com o papel da educação com aqueles diagnosticados com TEA (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Ao mesmo tempo, o ambiente de aula implicava no poder de leitura dos estagiários sobre a turma, sendo o ambiente da sala um local mais controlado quando comparado ao pátio da escola, e que possibilitou uma maior disponibilidade corporal (E3) por parte dos docentes, e acabando por servir como um facilitador no processo de aproximação entre eles e a turma (E2).

RELAÇÃO TEA E PESSOA NEGRA

A relação entre diagnóstico de TEA e a pessoa negra pode apresentar um desafio, no âmbito da docência, principalmente em uma primeira experiência de estágio docente, como foi para o E2 (CAMARGO *et al.*, 2020). Uma relação entre uma característica racial e uma neurodiversa se categoriza como um problema interseccional, que torna a aluna passível de inúmeras formas de discriminação e dominação (GILLBORN, 2015), até mesmo dentro do ambiente escolar. A partir dos conhecimentos específicos da Educação Física estabelecidos pela BNCC, ressaltam-se alguns pontos de maior interesse para o presente trabalho, são eles:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. (BRASIL, 2018, p. 223)

Importante ponto de reflexão trazido pela professora de sala, diz respeito ao diagnóstico da aluna, pois em primeira instância, a professora não tinha conhecimento de tal fato sobre a aluna. Ela relata o medo que muitos pais de crianças diagnosticadas com autismo enfrentam no processo de matrícula, que por conta de um possível preconceito da escola, escondem o diagnóstico até o momento de reunião com a professora, onde finalmente se sentem um pouco mais à vontade para falar sobre. Frente a isso, a adoção da metodologia docente pautada no afeto e no acolhimento, fez com que os estagiários se desarmassem do discurso pedagógico padronizado. Esse mesmo discurso uniformiza relações e serve como potencial propagador de modelos docentes não inclusivos, fundamentados em preconceitos enraizados a partir da ótica branco dominadora (RANGEL, 2006). A exaltação das individualidades da aluna, como o uso de brincadeiras que se utilizavam da necessária interação (ou não) entre fogo e água ou também, a integração de peculiaridades de atividades que foram atrativas a aluna em outras atividades, como foi o caso de brincadeiras que envolviam histórias lúdicas, formaram a base de enfrentamento metodológico dos estagiários, que de acordo com os relatos de todos os entrevistados, trouxeram o jeito particular da aluna entender o mundo para as aulas.

Um ponto de importante destaque na valorização de culturas de matriz africana nas aulas dos estagiários, se deu no momento das voltas calmas, como destacado pelo E2. As voltas calmas foram o ponto de partida de aproximação da aluna frente à sua identidade (E2), algo de extrema importância dado ao fato da escola em questão, ter por sua maioria alunos brancos (E4). A partir desse ponto, foram incluídos, gradualmente, jogos e brincadeiras de origem africana, culminando, em uma aula inteiramente dedicada à exaltação da cultura africana e suas diásporas. Partindo do entendimento de que as práticas corporais propiciam reflexões sobre fenômenos culturais, singulares e diversificados de formas únicas, quando comparado a outras disciplinas, e indo de acordo com a dimensão do conhecimento de construção de valores estabelecida pela BNCC, os estagiários buscaram rotinas construtoras de valores de respeito sobre as diferenças, combatendo e superando qualquer manifestação de preconceito enraizada nas práticas corporais (BRASIL, 2018). A ênfase nas necessidades da

aluna e seus colegas durante o desenvolvimento da metodologia de aula, possibilitou o cumprimento das responsabilidades com a disciplina, propiciando um meio não somente inclusivo e livre de preconceitos, mas também, um meio antirracista (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016). A consideração das individualidades da aluna na montagem das aulas, a partir da ótica interseccional, considerando suas necessidades especiais frente às possíveis discriminações que a mesma poderia sofrer na escola, propiciaram a construção de um ambiente favorável ao acolhimento e reconhecimento de seu pertencimento no meio escolar, evitando a formação de possíveis traumas e sentimentos de inferiorização, que muitas vezes são despertados pelo mesmo meio escolar (ASSIS, 2019; GOMES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual trabalho teve como objetivo se utilizar do olhar interseccional para compreender como se deu o processo de inclusão de uma aluna negra diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, de primeiro ano do ensino fundamental, pela perspectiva de uma Educação Física inclusiva. Nossos apontamentos indicam que a inclusão da aluna na Educação Física foi um desafio que exigiu a adoção de uma abordagem interseccional, que considera as múltiplas formas de opressão e marginalização. A utilização de uma metodologia docente pautada no afeto e no acolhimento da aluna, bem como a realização de aulas com jogos e brincadeiras de matrizes africanas, foram fundamentais para promover a sua participação ativa nas atividades propostas.

As entrevistas realizadas demonstraram que a aluna apresentou uma evolução significativa em sua habilidade e autoestima, assim como outros estudos da literatura já evidenciaram também (CRIBB; KENNY; PELLICANO, 2019), o que reforça a importância da inclusão como uma ferramenta para a promoção da igualdade e da diferença na escola. No entanto, é preciso ressaltar que a inclusão deve ser um esforço coletivo e contínuo, pois é um processo, que por vezes carrega exclusões e que envolve todos os atores da comunidade escolar para a implementação de políticas públicas que contribuam para a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas diferenças, garantindo seus direitos.

Por fim, conclui-se que a Educação Física pode ser uma ferramenta para a promoção da inclusão na escola, desde que seja realizada com sensibilidade e comprometimento. A inclusão não se resume apenas a questões estruturais, mas envolve também aspectos pedagógicos e culturais que devem ser levados em consideração. A sensibilidade e o trabalho

do professor são essenciais para o desenvolvimento de estratégias de inclusão efetivas e significativas para cada aluno. A inclusão é um processo contínuo, que deve ser valorizado e aprimorado, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Se utilizando de conceitos atuais de interseccionalidade, as problemáticas enfrentadas e relatadas no presente estudo servem como exemplo de vivências de inúmeros docentes brasileiros que se encontram em situações similares, tendo a perspectiva de olhar e enfrentar os distintos marcadores sociais da diferença.

Os achados do estudo se apresentam potentes em direção a uma educação e, especialmente, uma Educação Física inclusiva e representativa dos alunos que a vivenciam e as realidades que a atravessam. Para possíveis próximas pesquisas, podem ser adicionadas novas camadas de análise interseccional, como, por exemplo, no caso do atual estudo, analisar não só as possíveis discriminações capacitistas e racistas da aluna, como também, possíveis discriminações de gênero sofridas. A análise de outros casos pode servir como temas de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 223-240, ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200005>. Acesso em: 03 dez. 2022

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: Ufba, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BECKER, Howard. **MÉTODOS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. Tradução de Marco Estevão Renato Aguiar. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1897073/mod_resource/content/1/BECKER%2C%20H._Hist%C3%B3ria%20de%20vida.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. 9. ed. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Universidade Federal do Ceará, 2010. 44 p.

BERATAN, Gregg. **Institutional ableism and the politics of inclusive education**: an ethnographic study of an inclusive high school. 2012. 261 f. Tese (Doutorado) - Curso de Education, Institute Of Education, University Of London, London, 2012. Tradução do autor. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020009>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BEZERRA, Tiago Lopes. Educação inclusiva e autismo: a Educação Física como possibilidade educacional. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, Caruaru, v. 12, n. 4, p. 244-247, ago. 2013. Disponível em: <https://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/revistafisiologia/article/view/3340/5296>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T.; FURTADO, Odair. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 492 f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. 213-239p. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. 542 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. 35 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - temas transversais**. Brasília, 1998. 436 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no Processo de Escolarização de Crianças Com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. **Educação em Revista**. Pelotas, v. 36, p. e214220, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18. ed. Campinas: Papirus, 1989. 176 p.

COHEN, Shana R. *et al.* “My Autism Is My Own”: autistic identity and intersectionality in the school context. **Autism In Adulthood**, San Diego, v. 4, n. 4, p. 315-327, 1 dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1089/aut.2021.0087>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. Educação Física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Curitiba: CRV**, v. 11, 2016.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, Pelotas, v. 28, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782023280098>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Los Angeles, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Tradução de Liane Schneider. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CRIBB, Serena; KENNY, Lorcan; PELLICANO, Elizabeth. ‘I definitely feel more in control of my life’: the perspectives of young autistic people and their parents on emerging adulthood. **Autism**, Sydney, v. 23, n. 7, p. 1765-1781, 28 fev. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1362361319830029>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica. DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 28, n. 2, p. 103-119, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/59/66>. Acesso em: 07 jan. 2023

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia

(EDUFBA), 2008. Tradução de Renato da Silveira. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_branças.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000100005>. Acesso em: 08 jan. 2023.

GILLBORN, David. Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education. **Qualitative Inquiry**, Birmingham, v. 21, n. 3, p. 277-287, 25 fev. 2015. SAGE Publications. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1077800414557827>. Acesso em: 04 jan. 2023.

GOODALL, Craig. ‘I felt closed in and like I couldn’t breathe’: a qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. **Autism & Developmental Language Impairments**, Belfast, v. 3, p. 239694151880440, jan. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/2396941518804407>. Acesso em: 11 abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 23 dez. 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. 228 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=k7cEzL4awMAC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 12 dez. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, dez. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2004000300002>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LUZ, Mariana Helena Silva da; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, Lima, v. 26, n. 50, p. 123-142, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 416 p.

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In: EDUCAÇÃO, Ministério da. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 123-138. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

MOURA JUNIOR, James Ferreira *et al.* Práticas interseccionais de discriminação contra mulheres negras: um estudo sobre vergonha e humilhação. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 20, n. 48, p. 262-278, maio 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v20n48/v20n48a02.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MUELLER, Carlyn O.. “I Didn’t Know People With Disabilities Could Grow Up to Be Adults”: disability history, curriculum, and identity in special education. **Teacher Education And Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, Madison, Wi, v. 44, n. 3, p. 189-205, 19 mar. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0888406421996069>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à Brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA,

Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. **O racismo e o negro no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 17-41.

MUNIMOS, Silvia Sztterling. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. **Educação e Pesquisa**, Paranaíba, Ms, v. 49, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202349257162>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do; SILVA, Eduardo Vinicius Mota e. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/ce. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Fortaleza, v. 41, n. 4, p. 412-418, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>. Acesso em: 03 jan. 2023.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Matriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 73-76, abr. 2006. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TGZRziDO_18J:https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/63/747&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 21 dez. 2022.

RIOS, Roger Raupp; SILVA, Rodrigo da. Democracia e direito da antidiscriminação: interseccionalidade e discriminação múltipla no direito brasileiro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 69, n. 1, p. 44-49, jan. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100016>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3. ed. Porto Alegre: Esteditora, 2001. 136 p. Disponível em: https://labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/EF_da_alegria_do_ludico.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

SANTOS, Emilene Côco. **Alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção de práticas pedagógicas**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6850/1/tese_11738_Tese%20Emilene%20Coco.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wva, 2010. 176 p.

SAVALL, Ana Carolina Rodrigues; DIAS, Marcelo. Grupo A Educação S. A. **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: do conceito ao processo terapêutico**. Santa Catarina: Governo de Santa Catarina, 2018. 152 p. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/cevi/1075-transtorno-do-espectro-autista-do-conceito-ao-processo-terapeutico/file>. Acesso em: 08 dez. 2022.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 33 ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

UTLEY, Jessica Weiss *et al.* Behavioral and psychological consequences of social identity-based aggressive victimization in high school youth. **Self And Identity**, Starkville, Ms, v. 21, n. 1, p. 61-85, 5 maio 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2021.1920049>. Acesso em: 20 jan. 2024.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula; XAVIER, Patrícia Alves de Matos. A invenção e a reinvenção do estereótipo dos afrodescendentes: o papel da ciência, dos cientistas e dos meios de comunicação na formação e articulação do discurso da intolerância. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling; FISCHMANN, Roseli. **Mídia e tolerância: a ciência construindo caminhos de liberdade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p. 109-120.